



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

---

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA DOCENCIA DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR. UNA APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD DE  
LOS AGENTES DESDE LA ECONOMÍA DE LAS  
PRÁCTICAS SOCIALES: EL CASO DE CEMSaD Y PLANTEL  
COBAEH.**

TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PRESENTA**

**DIANA VERDE FOL**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ VICTORIA

COMISIÓN REVISORA

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

DRA. ROSA MARÍA VALLES RUÍZ

PACHUCA HIDALGO, JUNIO DE 2018



**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO**  
**DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**  
**P R E S E N T E.**

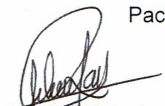
Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“La docencia de inglés en la Educación Media Superior. Una aproximación a la diversidad de los agentes desde la economía de las prácticas sociales. El caso der CEMSaD y plantel COBAEH”** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Diana Verde Fol** con número de cuenta, 137288 matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Décima Generación 2016-2017, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido de usted enviándole un cordial saludo

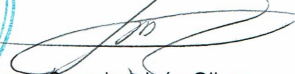
ATENTAMENTE  
 “AMOR, ORDEN Y PROGRESO”  
 Pachuca de Soto, Hgo., a 6 de junio de 2018

  
 Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva  
 Presidenta



  
 Dra. Rosa María Vales Ruiz  
 Secretaria

  
 Dra. Rosa María González Victoria  
 Vocal

  
 Dr. Alberto Severino Jaén Olivas  
 Director del Icschu

C.C.P. Archivo  
 ASJO/arp



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4.5 s/n, Colonia  
 San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, Mexico;  
 C.P. 42084  
 Teléfono: +52 (771) 71 72000 ext. 4201, 4205  
 icschu@uaeh.edu.mx

[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

## Agradecimientos

Abue Chica, tu amor infinito y bendiciones que son fuente de luz.

Carolina, tu ternura y cariño son mis fuerzas para vivir.

A mis padres, prueba fehaciente de trabajo, esfuerzo y perseverancia, ustedes me han inspirado un profundo aprecio por la vida y el conocimiento.

Elisa, hermana: nos separa la distancia pero nos une el corazón.

Tía Bety, tía Gloria y tía Pily: por alentarme a concretar mis sueños pese a las complicaciones que presenta la vida.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por los apoyos económicos recibidos para realizar estudios de posgrado en un área medular para la vida del país: la educación.

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y el cuerpo de profesores investigadores pertenecientes al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes compartieron sus conocimientos y experiencias para propiciar la reflexión y el análisis de las problemáticas que aquejan a México y el mundo.

Dra. Rosa María González Victoria, por su apoyo incondicional, amabilidad y paciencia para guiar este trabajo desde el inicio hasta su conclusión.

Dr. Ulises Cerón, por animarme a mirar el mundo desde una perspectiva distinta que nos encamina a reconocer nuestra capacidad de trascendencia.

Dra. Selene Lara y Dra. Rosa María Valles, por sus aportaciones para enriquecer este trabajo.

Dra. Ana María Ramos, por abrirme las puertas de su espacio de investigación y hacerme sentir como en casa, estando muy lejos de mi país.

Dr. Octaviano García y equipo de trabajo de coordinación del programa, por sus atenciones durante nuestro proceso de formación.

## Dedicatoria

A mi abuela,

La etapa de la maestría nos permitió disfrutar más días juntas, sin saber que eran los últimos; agradezco las mañanas y las tardes disfrutadas entre pláticas y risas. Tú me acompañaste en este camino, tú sabías mis preocupaciones e ilusiones. Partiste cuando me encontraba a la mitad pero quedamos en paz y te fuiste sonriente. Fue difícil levantarse y continuar pero tus enseñanzas de fe reconfortan todos los días a mi alma.

Gracias por acompañarme en mi travesía por el mundo y tomarme siempre de tu mano.

Nos vemos en la eternidad, mamacita.

## Contenido

### Resumen-Abstract

### Introducción

#### **Capítulo 1. El docente, entre lo real y lo prescrito en la enseñanza del idioma inglés ..... 4**

1.1 El idioma inglés y su condición de idioma dominante .....	4
1.2 Las pretensiones del Estado mexicano.....	4
1.3 Los matices de la diversidad real en el campo educativo.....	5
1.4 La incursión hacia el estudio de la diversidad en la docencia en Educación Media Superior .....	7
1.5 Ejes de construcción del objeto de estudio.....	8
•Pregunta de investigación.....	8
•Objetivo general .....	8
•Objetivos específicos.....	9

#### **Capítulo 2. Intereses disciplinares respecto a la diversidad docente ..... 10**

2.1 Tipos de documentos consultados .....	10
2.2 Procedencia de los documentos .....	12
2.3 Niveles educativos estudiados .....	13
2.4 Metodologías utilizadas .....	13
2.5 Tipos de diseño.....	14
2.5 Técnicas e instrumentos.....	15
2.6 Categorías temáticas .....	16
2.6.1. Políticas lingüísticas.....	17
2.6.2 Enseñanza .....	20
2.6.3 Construcción de la práctica docente.....	29
2.6.4 Reflexividad sobre la práctica.....	31
2.6.5 Conocimiento disciplinar.....	33
2.6.6 Formación docente.....	35
Conclusiones.....	37

#### **Capítulo 3. La acción docente: la transición desde lo educativo hacia lo social ..... 40**

3.1 Connotaciones y contrastes sobre la acción docente .....	40
3.2 La complejidad y ciencias de la educación: punto de ruptura con los conceptos escolarizados de la práctica.....	42
3.3 Hacia un concepto multidimensional de la práctica docente.....	42

3.4	Convergencia interdisciplinar en la construcción del objeto de estudio: ciencias sociales y ciencias de la educación.....	44
3.4.1	El rumbo de la construcción del conocimiento: interés emancipativo.....	46
3.5	Elección del enfoque disciplinar .....	46
3.5.1	Economía de las prácticas sociales .....	47
3.5.2	Conceptos relacionales .....	48
3.5.2.1	El campo del poder .....	48
3.5.2.2	Campo y sus analogías.....	48
3.5.2.3	Juego, intereses y tensiones.....	49
3.5.2.4	Estrategias .....	50
3.5.2.5	Capital y capitales culturales .....	50
3.5.2.6	Habitus .....	51
<b>Capítulo 4.</b>	<b>Estrategia metodológica.....</b>	<b>52</b>
4.1	Criterios de selección de los participantes .....	52
4.2	Escenario de la aplicación de los instrumentos .....	53
4.3	Paradigma de investigación .....	54
4.4	Tipo de estudio .....	56
4.5	Tipo de diseño.....	57
4.6	Métodos, técnicas y/o instrumentos .....	58
4.7	Construcción y validación de los instrumentos .....	59
4.8	Análisis de la información .....	60
<b>Capítulo 5.</b>	<b>El idioma inglés en el ámbito de las políticas educativas internacionales ..</b>	<b>61</b>
5.1	Directrices sobre los idiomas y la educación: UNESCO .....	61
5.2	El derecho a la educación y el inglés en el contexto nacional.....	65
5.2.1	Educación básica.....	65
5.2.2	Un esbozo sobre la Educación Media Superior (EMS).....	66
5.2.2.1	Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo .....	67
<b>Capítulo 6.</b>	<b>Agentes, posiciones y disposiciones de los agentes que ocupan una posición docente en el campo educativo del COBAEH .....</b>	<b>70</b>
6.1	Caracterización del campo educativo del COBAEH: primeros indicios de diversidad docente .....	70
6.1.1	Colectivo docente.....	70
6.1.2	Ingreso al campo educativo del COBAEH.....	72
6.1.3	Permanencia en la posición docente.....	72
6.1.4	Determinaciones institucionales sobre los docentes de inglés .....	73

6.1.5 Estatus laboral.....	75
6.1.6 Procedencia del capital cultural institucionalizado.....	77
6.2 Agentes docentes.....	88
6.2.1 Caracterización de sus posiciones.....	88
6.2.2 Trayectoria escolar de agentes participantes .....	90
6.2.3 Formación continua.....	91
6.2.4 Estímulo institucional.....	92
6.2.5 Bienes y servicios personales e institucionales .....	93
<b>6.3 Disposiciones hacia la docencia y el idioma .....</b>	<b>96</b>
6.3.1. Historia familiar .....	96
6.3.2. Relación con el idioma inglés durante etapas escolares .....	98
6.3.3. El idioma inglés en el campo familiar .....	99
6.3.4. Elección de carrera universitaria: estrategia académica .....	100
6.3.5. Aspiraciones laborales.....	101
6.3.6. Ingreso al campo educativo del COBAEH.....	101
6.3.7. La docencia de inglés en el COBAEH: dos escenarios de para la práctica .....	103
6.3.8. Comunicación en inglés.....	105
6.3.9. Experiencias con el idioma y la cultura: retribuciones del hacia la práctica docente....	106
6.3.10. Certificaciones y reconversión de capitales .....	106
6.3.11. Determinaciones desde el campo del poder hacia los docentes.....	108
6.3.12. Tensiones institucionales y escolares en el campo educativo .....	109
6.13. Pretensiones .....	111
<b>Conclusiones .....</b>	<b>112</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>119</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>129</b>

## Índice de Figuras

### Capítulo 1

Figura 1. Documentos de investigación .....	11
Figura 2. Años de publicación .....	11
Figura 3. Procedencia general de documentos .....	12
Figura 4. Procedencia nacional de los documentos .....	12
Figura 5. Niveles educativos estudiados .....	13
Figura 6. Enfoques de investigación .....	14
Figura 7. Tipos de diseño metodológico .....	15
Figura 8. Instrumentos para la recolección de información .....	16

### Capítulo 4

Figura 1. Estrategias básicas de integración en Métodos .....	57
---	----

### Capítulo 6

Figura 1. Docentes de inglés por zona escolar COBAEH.....	71
Figura 2. Tiempo de permanencia en la posición docente .....	72
Figura 3. Tiempo de permanencia en la posición docente 2017-B por zona .....	73
Figura 4. Determinaciones administrativas sobre los agentes (Hrs. frente a grupo 2017-B	74
Figura 5. Determinaciones administrativas sobre los agentes (Hrs. frente a grupo por zona 2017-B) .....	75
Figura 6. Determinaciones administrativas sobre los docentes (estatus laboral) .....	76
Figura 7. Estatus laboral por zonas 2017-B .....	76
Figura 8. Nivel educativo de procedencia del capital institucionalizado (CMPE,2011) .....	78
Figura 9. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo amplio).....	79
Figura 10. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campos específicos) .....	80
Figura 11. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona I)..	81
Figura 12. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona II)	82
Figura 13. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona III)	83
Figura 14. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona IV)	84
Figura 15. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona V)	85
Figura 16. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona VI)	86



Figura 17 Títulos afines al profesiograma para Bachillerato General (programas de estudio, educación superior).....	87
Figura 18 Títulos afines al profesiograma para Bachillerato General (cantidad).....	87

## Índice de Tablas

### Capítulo 3

Tabla 1 Descripción de las dimensiones de la práctica docente.....	43
Tabla 2 Cuadro enumerativo de las ciencias de la educación .....	45

### Capítulos 4

Tabla 1 Criterios para selección de participantes .....	54
---	----

### Capítulo 5

Tabla 1 La educación en un mundo plurilingüe .....	63
Tabla 2 Conferencia Internacional sobre las Lenguas 2014.....	63
Tabla 3 194ª Reunión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO .....	64
Tabla 4. Competencias en Educación Media Superior.....	69

### Capítulo 6

Tabla 1. Distribución de centros educativos pertenecientes al COBAEH .....	70
Tabla 2. Caracterización general de agentes participantes .....	89
Tabla 3. Relación del capital cultural institucionalizado con Clasificación CMPE .....	90
Tabla 4. Escolaridad de agentes participantes .....	90
Tabla 5. Formación continua .....	92
Tabla 6. Estímulo docente(institucional) .....	93
Tabla 7. Categorías temáticas y subtemáticas entrevista .....	96

## Introducción

La inquietud por indagar un fenómeno relacionado de alguna manera con la enseñanza del inglés surgió a través de la participación directa durante tres años en actividades alusivas a los cuerpos colegiados estatales y regionales del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo. En el marco de la Academia Estatal de la asignatura de Inglés, se efectuaban actividades de formación continua y fortalecimiento disciplinar, en ese espacio académico, los docentes tenían en común un grupo de asignaturas que impartir pero en centros educativos ubicados en contextos totalmente contrastantes, de ese modo, en aquellos espacios de encuentro académico ya se observaban indicios de diversidad externos al docente, porque los docentes también compartían las peculiaridades de su entorno escolar e institucional, asimismo la manera en que hacían frente a los retos y complejidades que se presentaban en su medio.

Cada docente asume una relación propia con la institución educativa y asume su práctica según sus referentes de formación profesional y sus convicciones; son agentes con una historia personal, familiar, social y cultural que estructura su modo de actuar y de vivir. Por esa razón, es necesario mirar al docente desde aristas distintas que permitan la comprensión de sus acciones de manera integral.

En este estudio se ponen de manifiesto los casos de dos docentes quienes laboran en dos centros educativos pertenecientes al COBAEH localizados en contextos geográficamente distintos aunque los participantes tienen cierta similitud en su formación profesional, es decir semejanzas en cuanto al perfil requerido para la enseñanza del idioma inglés en Educación Media Superior (EMS), sin embargo cada una tuvo un modo de involucrarse con el idioma inglés tanto en el campo familiar como en su trayectoria escolar. La peculiaridad de su entorno familiar y sus interacciones con el idioma las condujeron hacia el encuentro con la docencia.

Esta investigación es una contribución mínima con todos aquellos docentes que emprenden con amor y vocación una incansable lucha para hacer día a día de este lugar, un mejor país y de resignificar una actividad que engrandece la condición humana...

La enseñanza

## Resumen

Esta investigación se enfoca en el análisis de la diversidad multifactorial que existe entre los agentes que ocupan una posición como docentes de inglés en el campo educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo. El estudio se concibió desde el enfoque metodológico mixto, mediante la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo. El trabajo de campo se realizó durante el periodo 2017-B. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios para examinar el caso de dos profesoras, una adscrita a un plantel COBAEH y otra a un Centro de Educación Media Superior a Distancia. Los hallazgos revelan diferencias notorias respecto a las condiciones laborales y el volumen del capital cultural en sus diferentes subespecies: incorporado, institucionalizado y objetivado. En conclusión, la ocupación de la posición docente de inglés tuvo connotaciones contrastantes, por un lado representó una apuesta por incursionar en el campo laboral y por otro, fue consecuencia de disposiciones lúdicas hacia el idioma y la enseñanza.

## Abstract

This research focuses on the analysis of the multiple diversities that exist among the agents that occupy an English teaching position in the educational field of Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo. The study was conceived from a mixed methodological approach, through the combination of quantitative and qualitative methods. The fieldwork was realized during the term 2017-B. Semi-structured interviews and questionnaires were applied to examine the case of two female teacher; one of them enrolled at a COBAEH campus and the other enrolled at a Centro de Educación Media Superior a Distancia. The results reveal notable differences regarding to labor conditions and the volume of cultural capital in three different subspecies: incorporated, institutionalized and objectified. As a conclusion, the occupation of an english teaching position had contrasting connotations, on one hand, it represented a commitment to enter the labor field and on the other, it was a consequence of ludic dispositions applied towards language and teaching.

## **Capítulo 1. El docente, entre lo real y lo prescrito en la enseñanza del idioma inglés**

### **1.1 El idioma inglés y su condición de idioma dominante**

El estudio de una temática vinculada al idioma inglés tiene implicaciones geográficas, políticas y culturales. Pese al factor de la cercanía geográfica con dos países de habla inglesa y la dependencia económica y política con los Estados Unidos de América, la dinámica global también ejerce influencia sobre la enseñanza del inglés entre otras lenguas extranjeras. Niño-Puello (2013) señala que el idioma inglés evolucionó con la historia del planeta y, hoy podemos hablar de un idioma internacional que es definitivo en la vida mundial en todas las áreas sociales, políticas, económicas, culturales, tecnológicas y científicas.

### **1.2 Las pretensiones del Estado mexicano**

De acuerdo con (Gobierno de la República, 2013), el Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda. A su vez, se hace patente la pretensión de formar estudiantes que se comuniquen a través de una segunda lengua con el propósito de incrementar las oportunidades de acceso a beneficios académicos y profesionales. El dominio del inglés es indispensable para enfrentar los retos del siglo XXI. Por esta razón, los niños y jóvenes necesitan una formación completa, para desarrollarse intelectual y profesionalmente (Gobierno de la República, 2017).

La postura gubernamental es ambiciosa porque en el aprendizaje de este idioma recaen los anhelos hacia la consolidación de un futuro próspero y alentador que desde suelo nacional, dadas las condiciones políticas y sociales, se vislumbra en un horizonte muy distante pero que para las autoridades mexicanas representa una de las rutas que el país y los mexicanos deben seguir para estar a la vanguardia y acceder a otras oportunidades de vida; sin embargo, la enseñanza del inglés así como de cualquier otro contenido curricular, está sujeta a los intereses de los agentes dominantes en el escenario mundial: naciones e instituciones. En palabras de Gimeno (2010) el currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.

De acuerdo con Narváez (1998), la implementación de la enseñanza del idioma en una universidad pública tuvo su origen en una política de modernización del Estado mexicano en la última década del siglo XX, a causa de los acuerdos económicos y comerciales de tipo internacional, por lo tanto, los efectos colaterales en la educación fueron inminentes: era necesario formar profesionistas competentes, quienes tuvieran conocimientos del idioma de los principales socios comerciales de México; sin embargo, debido al desconocimiento de este motivo por gran parte de los profesores representó un obstáculo durante la puesta en marcha de la enseñanza.

La práctica docente es un fenómeno en el que converge lo prescrito y lo real, entre lo que establecen los lineamientos para el desarrollo de la práctica y la atención oportuna de las necesidades académicas de los centros educativos en función del contexto socioeconómico en el cual se localizan los Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD) y los planteles que integran el subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH).

Antes de todas las imposiciones existentes sobre su posición, el docente es un agente con una trayectoria que configura sus modos de actuar, por tal motivo, no se le puede concebir con exclusividad desde la sujeción de la normatividad académica o como ejecutor de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza. Es relevante desarrollar estudios que favorezcan una comprensión más amplia de una labor que requiere vocación, compromiso y paciencia.

### **1.3 Los matices de la diversidad real en el campo educativo**

Las extensas dimensiones del campo educativo mexicano permiten el desarrollo de estudios sistematizados acerca de los agentes, las instituciones y las prácticas que lo configuran, así se puede corroborar en las publicaciones de los estados del conocimiento por áreas de investigación elaboradas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), sobre enseñanza de lenguas extranjeras. La producción de estudios pertenecientes a este campo se ha documentado en dos periodos: 1982-1992 y 2002-2011.

De acuerdo con Ávila, Carrasco & Gal (2013) durante el lapso 2002-2011, de un total de 703 documentos, el inglés fue el idioma más estudiado con 472 trabajos de investigación, es decir en 73%, se ubicó por encima del francés con 8%, el español como lengua extranjera 4% y las

lenguas extranjeras en general con 15%. Los niveles educativos estudiados por las investigaciones relacionadas con el inglés se distribuyeron hacia la educación superior en 83%, sólo 4% a bachillerato, 3 % a primaria, 2% a secundaria y dos o más niveles en 6%, otros 1% y no especificado 1%. El destino de la producción del conocimiento científico sobre lenguas extranjeras lo encabezan las universidades e instituciones de educación superior mientras tanto, la educación media superior (EMS) representa uno de los niveles educativos al que se dirigen las investigaciones en limitada proporción.

Desde las políticas educativas, se hizo alusión a la diversidad a partir de las condiciones laborales que prevalecieron para los docentes durante la implementación de la enseñanza del inglés en un programa de alcance nacional en educación primaria, esto lo precisan Ramírez, Pamplón & Cota (2012); esta misma situación, pero en un sistema educativo estatal (Jalisco) se remitió a Cano (2005) y como política aplicada en la UAEH, lo puntualizó Narváez (1998). En este grupo de investigaciones se recuperaron aspectos tales como el ingreso a la docencia, salarios, asignación de horas y grupos además del perfil profesional de los agentes implicados en la enseñanza.

Desde otra arista, cabe mencionar que los docentes también fueron susceptibles de clasificación a partir de su nivel de dominio del idioma (Székely, O'Donoghue & Pérez, 2015) en consideración con los indicadores establecidos en el MCER, los resultados obtenidos se intentaron asociar al nivel socioeconómico y capacitaciones recibidas sin ahondar en el impacto hacia las actividades de enseñanza; no obstante, Sayer (2015) emitió una crítica al respecto, el autor aseveró que el reporte *Sorry* fue más un posicionamiento político emitido por una organización civil “interesada” en asuntos educativos que una aportación genuina de investigación.

Por el contrario, Escobar & Hernández (2016) quienes establecieron conexión entre hechos personales, familiares e institucionales con la práctica docente, este estudio difiere del resto porque los investigadores amplían su perspectiva y posicionan al docente en otras dimensiones. Este tipo de investigaciones permiten resignificar la actuación de los docentes y amplían el margen de construcción de la heterogeneidad entre ellos, ya que las variaciones en sus historias de vida desdibujan una línea horizontal y, entonces cada uno traza una

trayectoria distinta, todas sus vivencias y experiencias inciden en su actuar como un agente socializado.

En concordancia con el tema, Torres (2009) rescató las exposiciones semestrales de los profesores de Colegio de Bachilleres (Ciudad de México) a cerca de su labor, de tal manera que el autor refirió que la práctica docente se amplía a todas aquellas actividades que el profesor realiza en su tiempo escolar. Este argumento, nos conduce a pensar en las condiciones imperantes en los centros escolares como un principio para establecer contrastes en el actuar de los profesores quienes pertenecen a un mismo colectivo, en un espacio geográfico delimitado pero ubicados en zonas socioeconómicas que establecen variaciones en la dinámica escolar.

#### **1.4 La incursión hacia el estudio de la diversidad en la docencia en Educación Media Superior**

En la segunda década del siglo XXI, la investigación de una problemática de índole educativa, en este caso, la diversidad en la docencia requiere el reconocimiento de las condiciones imperantes en el contexto global y local, para indagar sobre las circunstancias que propiciaron la incorporación de los profesores de inglés a una institución educativa; por otra parte, también implica evocar momentos de su historia personal, familiar y académica para dar cuenta de las razones que en algún momento de su vida los encauzaron hacia la docencia. El estudio de una temática vinculada al idioma inglés tiene implicaciones geográficas, políticas y culturales.

Esta investigación será un referente en primera instancia para los especialistas interesados en conocer las condiciones que prevalecen en tanto de un colectivo de agentes que ejercen prácticas de enseñanza respectivas a una lengua extranjera. En segundo lugar, en tanto de una aproximación a una porción del campo educativo del COBAEH, las autoridades educativas implicadas en decisiones de carácter académico y prospectivo, así como los profesores de inglés del COBAEH, contarán con un referente construido desde una perspectiva socioeducativa para reflexionar sobre aspectos inherentes a un sector esencial de la institución, asimismo tendrán a su alcance argumentos que propicien la transformación de una actividad trascendente en el ámbito educativo: la enseñanza.



Los beneficiarios de esta investigación serán en primera instancia los especialistas interesados en conocer las condiciones que prevalecen en tanto de un colectivo de agentes que ejercen prácticas de enseñanza respectivas a una lengua extranjera. En segundo lugar, tanto autoridades educativas como profesores de inglés del COBAEH, contarán con un referente construido desde una perspectiva socioeducativa para reflexionar sobre aspectos inherentes a un sector esencial de la institución, asimismo tendrán a su alcance argumentos que propicien la transformación de una actividad trascendente en el ámbito educativo: la enseñanza. El idioma inglés y sus implicaciones en el nivel bachillerato es un tema de estudio que demanda mayor investigación apoyada en la multidisciplinariedad para dar cuenta de la complejidad en la que están inmersos los agentes involucrados.

### **1.5 Ejes de construcción del objeto de estudio**

Para llevar a cabo la construcción del objeto de estudio, es necesario abandonar las prenociones y percepciones, por tal motivo es necesario establecer el escenario espacio-temporal y contextual para operacionalizar los contextos relacionales de Bourdieu y con ello, establecer los ejes rectores que permitan dar cumplimiento a los alcances que se plantea este trabajo. A continuación, se presentan las directrices generales y específicas que marcan una pauta para el desarrollo del objeto de estudio:

- Pregunta de investigación

¿Cuáles son las condiciones que producen diversidad en los agentes que ocupan posiciones docentes de inglés en el campo educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo del periodo 2017-B?

- Objetivo general

Analizar los capitales y disposiciones de agentes del campo educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo mediante la economía de las prácticas sociales, para develar la diversidad de las posiciones docentes en un Centro de Educación Media Superior a Distancia y un plantel COBAEH del periodo 2017-B.

- Objetivos específicos
  1. Analizar las investigaciones relacionadas con la práctica docente realizadas en México e Hispanoamérica durante 1998 y 2017.
  2. Construir un marco teórico-conceptual alusivo a la práctica docente y economía de las prácticas sociales a partir de elementos disciplinares alusivos a la pedagogía y sociología.
  3. Plantear la estrategia metodológica que permita operacionalizar los conceptos relacionales de campo, habitus y capital para comprender la realidad como un caso particular de lo posible.
  4. Exponer los hallazgos del análisis de registros cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante los instrumentos de recolección de información.

## **Capítulo 2. Intereses disciplinares respecto a la diversidad docente**

La búsqueda, consulta y recopilación de documentos de carácter científico que otorguen elementos sobre el estudio de la práctica docente representan un punto de partida en la investigación del objeto de estudio. La identificación de la temporalidad, áreas de interés y contribuciones en la producción científica posibilitan la construcción de un escenario parcial acerca del objeto de estudio. Este primer momento, concede al investigador la posibilidad de establecer la hoja de ruta que lo conduzca hacia hallazgos y descubrimientos significativos en el vasto campo de la educación.

Al respecto de este momento inicial, Uribe (citado en Guevara, 2016) consideró que es una investigación sobre la producción investigativa de un determinado fenómeno. El autor también refirió que en esta fase se muestra la dinámica que prevalece durante la investigación, ya sea descripción, explicación o comprensión del fenómeno de estudio; sin embargo, desde otra noción similar, refirió que la construcción de un estado de conocimiento específico implica una continua búsqueda de materiales, principalmente en forma de libros, capítulos de libros, artículos publicados en revistas especializadas, así como tesis de maestría y doctorado.

La recopilación de documentos sobre el estudio sistematizado de la práctica docente de los profesores de inglés, se llevó a cabo mediante la búsqueda y revisión de documentos en su gran mayoría publicados en formato electrónico y divulgados en repositorios de universidades, páginas oficiales sobre congresos de investigación educativa relacionados con las lenguas extranjeras, foros sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y también en bibliotecas virtuales de universidades públicas nacionales.

### **2.1 Tipos de documentos consultados**

Se localizaron cerca de 40 documentos, pero únicamente 20 resultaron pertinentes en tanto su vínculo con la generación de conocimiento sistematizado respecto a la práctica docente de los profesores de inglés. Los recursos obtenidos fueron reportes de investigación en revistas especializadas, ponencias en congresos de investigación educativa, tesis de maestría, un estado del arte sobre el objeto de estudio, un artículo de investigación en una revista especializada y una investigación realizada por una asociación civil afín a la educación (ver

Figura 1). La temporalidad osciló en un rango de 19 años, es decir, se divulgaron entre el año de 1998 y 2017(ver Figura 2).

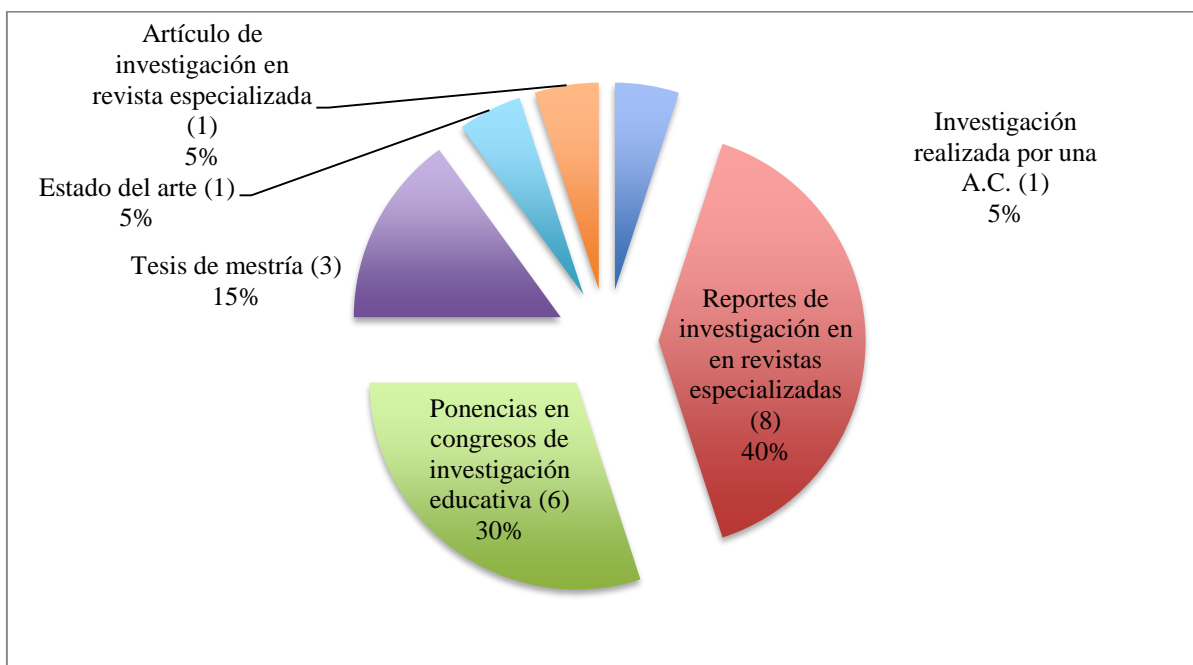


Figura 1. Documentos de investigación. Fuente: elaboración propia

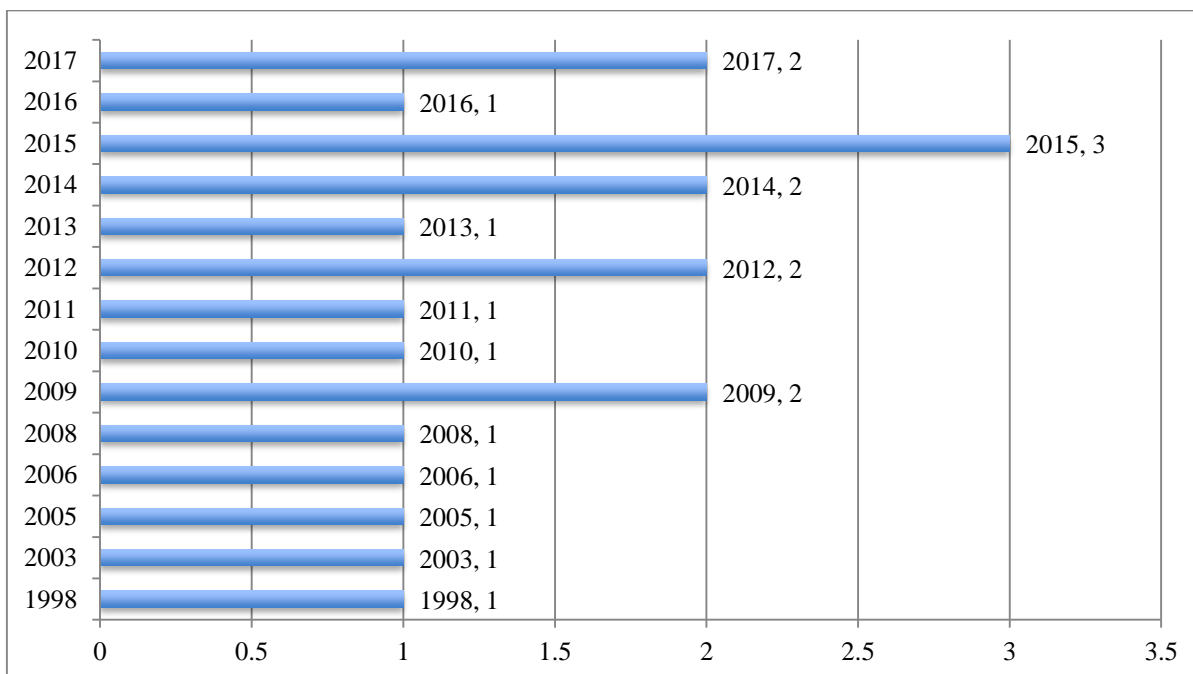


Figura 2. Años de publicación. Fuente: elaboración propia

## 2.2 Procedencia de los documentos

La procedencia geográfica de las publicaciones fue en mayor proporción de carácter nacional: ocho entidades de la República Mexicana; al norte, sólo Baja California; en el centro del país, Ciudad de México, Hidalgo, Querétaro y Puebla; al occidente, Jalisco, Nayarit y Aguascalientes (ver Figura 3). Cabe mencionar que en algunos documentos el desarrollo de las investigaciones se extendió hasta 12 estados de la República; por lo tanto, se les consideró de alcance nacional. En menor proporción se ubicó el ámbito internacional y el origen de las investigaciones en América Latina se remitió hacia Colombia y Ecuador; España, en el continente europeo (ver Figura 4).

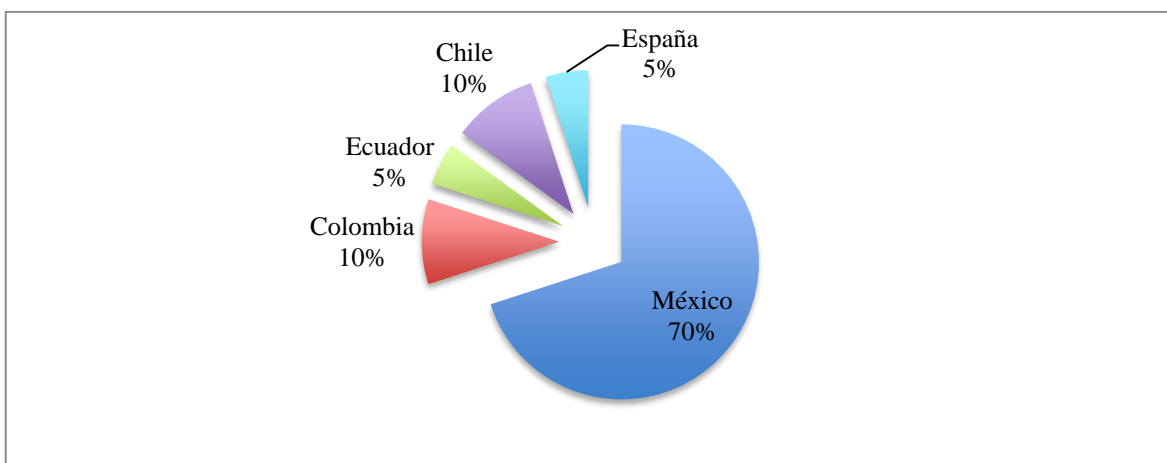


Figura 3. Procedencia general de documentos. Fuente: elaboración propia

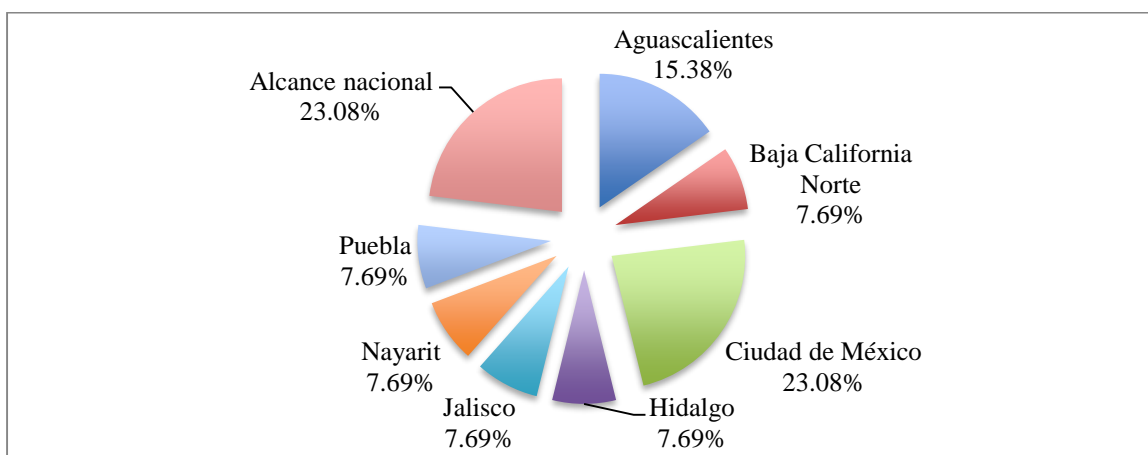


Figura 4. Procedencia nacional de los documentos. Fuente: elaboración propia

### 2.3 Niveles educativos estudiados

Las investigaciones estaban enfocadas hacia los niveles de educación básica, media superior y superior, incluso hasta el posgrado. Hubo ligeros incrementos entre cada uno de los niveles de estudios, no obstante, educación básica concentró la mayor parte de estudios seguido por educación superior y continuó educación media superior. Se presentó un caso que partió del nivel de primaria al de posgrado, aunque mencionó el estudio de un sistema educativo estatal, la autora especificó que solo alude a un grupo por cada nivel de estudios debido a que sería muy complejo abarcarlo en su totalidad. Por último, se incluyó un estado del arte referente a la profesión docente, sin centrarse a cierto nivel en particular (ver Figura 5).

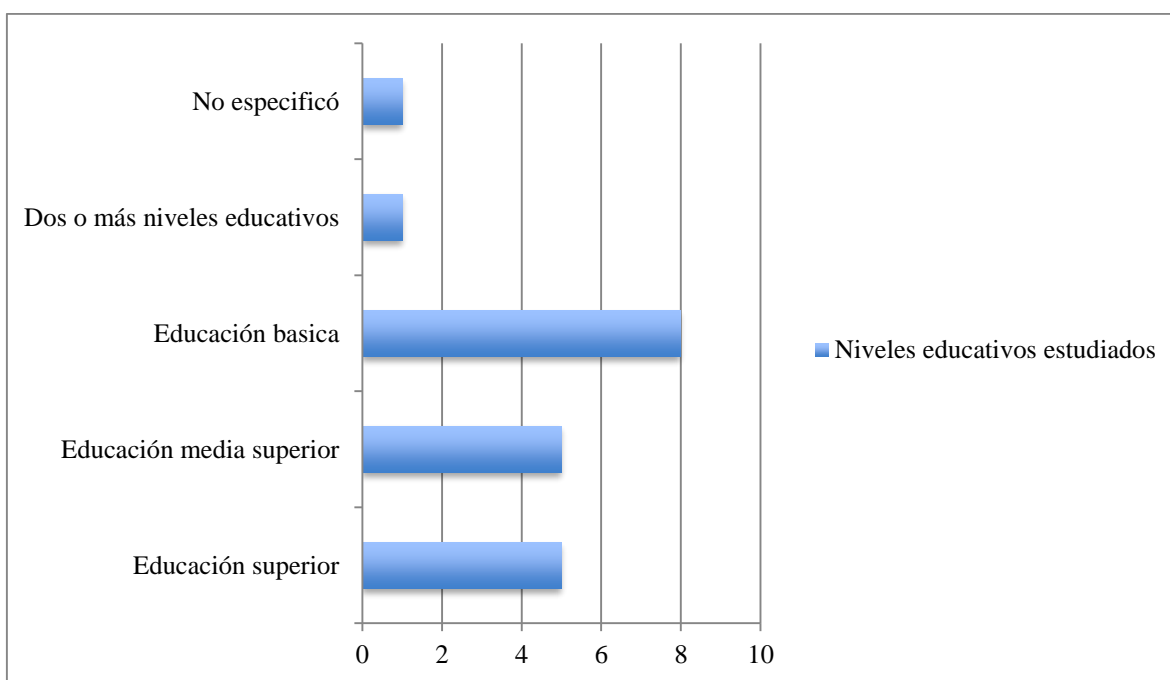


Figura 5. Niveles educativos estudiados. Fuente: elaboración propia

### 2.4 Metodologías utilizadas

Los trabajos seleccionados se desarrollaron bajo las tres principales metodologías de investigación: cuantitativo, cualitativo y mixto. Se observó una tendencia hacia lo cualitativo relacionado con la práctica docente. En menor escala, los investigadores optaron por el enfoque mixto y en mínima proporción por el enfoque cuantitativo. Por su desarrollo descriptivo, el documento correspondiente al estado del arte no se ubicó en alguno de los tres enfoques metodológicos al igual que otro documento referente a una crítica metodológica a una investigación realizada por una asociación interesada en temas educativos, entre ellos la

enseñanza del inglés en México; sin embargo, se les consideró como investigación de tipo documental (ver Figura 6).

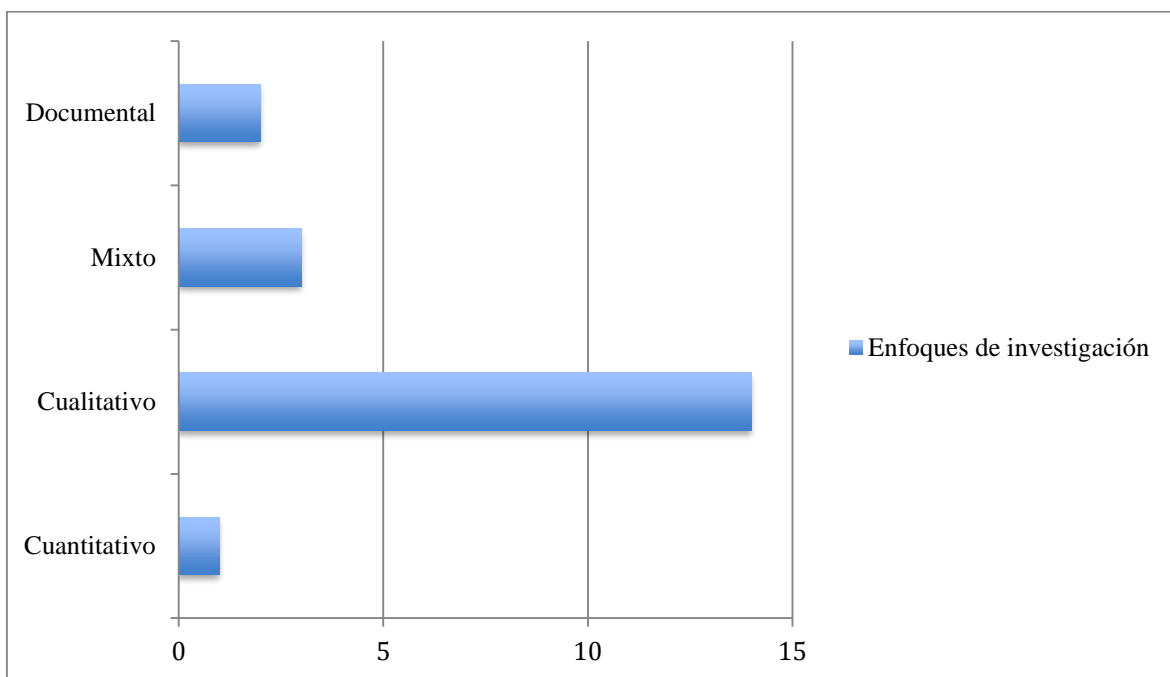


Figura 6. Enfoques de investigación. Fuente: elaboración propia

## 2.5 Tipos de diseño

Las variaciones correspondientes al tipo de diseño de los estudios se expusieron en más de la mitad de los estudios cualitativos, entre estas se encontraron: etnográfico, descriptivo-exploratorio, estudio de caso, narrativo, transversal, investigación-acción e interpretativo. Por otro lado, en las investigaciones apegadas al enfoque mixto se emplearon diseños exploratorio y transversal; en la investigación con enfoque cuantitativo no se especificó el tipo de diseño utilizado y sólo dos documentos, de acuerdo a sus propósitos (estado del conocimiento y crítica), tuvieron un diseño descriptivo (ver Figura 7).

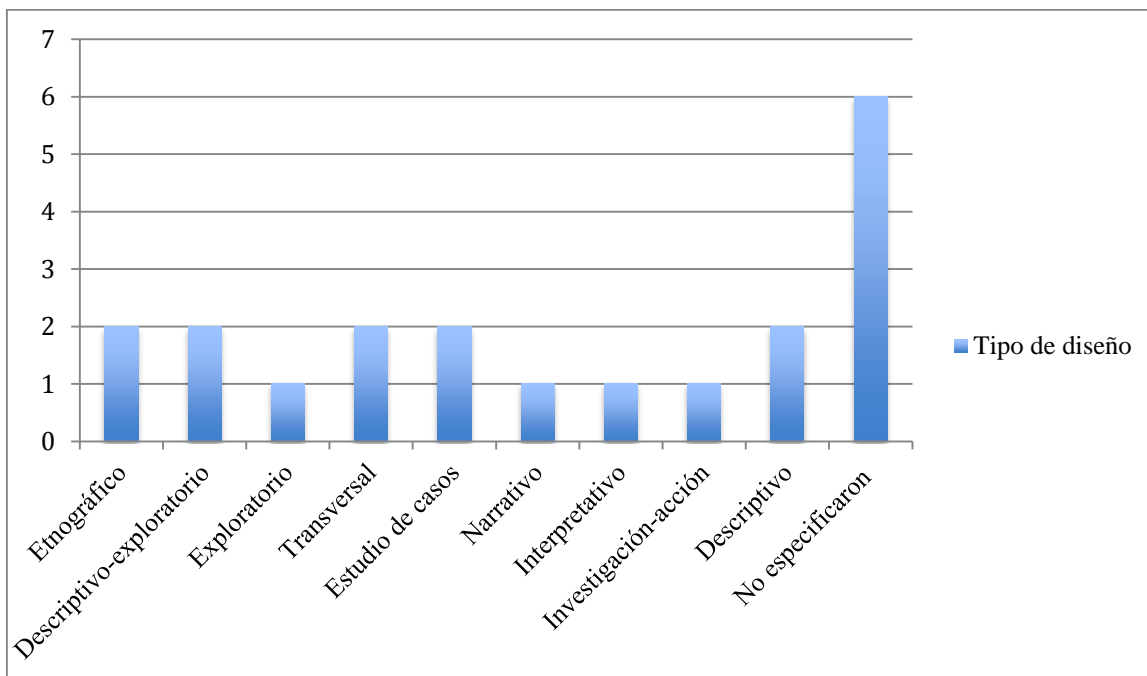


Figura 7. Tipos de diseño metodológico. Fuente: elaboración propia

## 2.5 Técnicas e instrumentos

En lo relativo a la selección y uso de instrumentos para la recolección de información, en doce estudios se aplicaron entrevistas en tres diferentes modalidades: semiestructurada, a profundidad e informal; en ocho investigaciones se recurrió a la observación y, del total, únicamente en un estudio se señaló que fue observación participante; el registro (diario de campo) se empleó en siete investigaciones; los cuestionarios se utilizaron en seis trabajos, la encuesta sólo en cinco; y en uno de los trabajos se aplicó grupo focal. Es importante mencionar que en la mitad de las investigaciones se dispuso de otros recursos, tales como pruebas de diagnóstico y medición del nivel de inglés, consulta de puntajes en exámenes de admisión, reportes docentes de inglés, formatos de autoevaluación, recuerdo autoestimulado, registros de audio y videgrabación con previa autorización de los participantes (ver Figura 8).



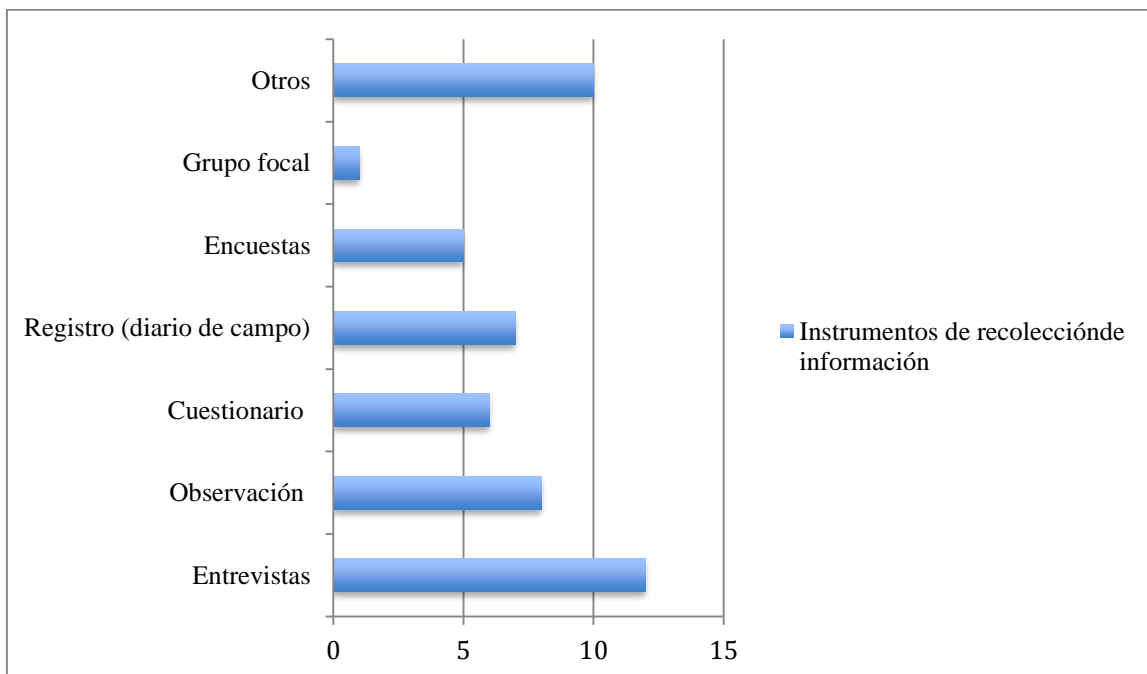


Figura 8. Instrumentos para la recolección de información. Fuente: elaboración propia

## 2.6 Categorías temáticas

En el proceso de búsqueda de literatura especializada, el criterio de la revisión de los materiales se orientó hacia la práctica docente al tener como objeto de estudio la diversidad en torno a los docentes de inglés y, como finalidad, indagar aquellos aspectos que se abordan con mayor frecuencia respecto al desarrollo de su labor: ¿qué los hace diversos unos de otros en el campo educativo? ¿Por qué se tratan esas dimensiones de la diversidad en los docentes y no en otros elementos o aspectos?

A partir de una minuciosa revisión de los materiales recopilados y sus respectivos componentes, se obtuvieron seis categorías temáticas como un primer acercamiento con el tema de investigación: 1) Políticas lingüísticas; 2) Enseñanza; 3) Construcción práctica; 4) Reflexividad sobre la práctica; y 5) Conocimiento Disciplinar. Cada una de éstas derivaron en varias subcategorías (ver anexo1).

### **2.6.1. Políticas lingüísticas**

De acuerdo con Schmidt (citado en Reyes, Murrieta & Hernández, 2011), la política lingüística involucra el desarrollo de políticas públicas, ya que emplea la política del Estado para influir en aspectos del estatus de las lenguas y el uso de las lenguas que se encuentran bajo la jurisdicción del mismo. En esta categoría se agruparon investigaciones referentes hacia las problemáticas y situaciones resultantes de la aplicación de ciertas directrices en materia educativa, vinculadas con la enseñanza del idioma inglés, tanto en educación básica como en la educación superior. Cabe mencionar que estos documentos ofrecen un panorama sobre la enseñanza en un nivel educativo en cierta parte del país, un sistema educativo estatal y una universidad autónoma estatal pero, también se esbozan algunas condiciones que ocasionaron el acceso de los agentes al campo educativo, tensiones y permanencia en la posición docente.

#### **2.6.1.1 Problemáticas para la enseñanza por nivel educativo**

Ramírez, Pamplón & Cota (2011) desarrollaron una investigación cualitativa de tipo descriptivo-exploratorio, referente a la problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México. Su propósito fue identificar y analizar los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México en doce estados de la República Mexicana; para conseguirlo, aplicaron entrevistas y llevaron a cabo observación y encuestas. Se presentaron hallazgos preliminares de la fase cualitativa del estudio, efectuada en diez estados de la república (Aguascalientes, Baja California, Colima, Chiapas, Durango, Hidalgo, Guanajuato, Jalisco, Quintana Roo y Sonora), los cuales se organizaron en cinco apartados: programas estatales, currículum, sujetos, metodología y recursos materiales.

En el apartado tres, correspondiente a los sujetos (profesores, directores, coordinadores estatales, profesores de grupo, padres de familia y alumnos), se mencionó que la mayor problemática se concentró tanto de las características de los profesores. De acuerdo con los autores, destaca la insuficiencia de profesores en todos los estados, deserción y alta rotación; respecto a la formación, capacitación y experiencia de los profesores, la mayoría no tuvo el perfil estipulado en los propios programas y, asimismo, poca experiencia docente general y poca o nula en la enseñanza de niños. Otra situación de mayor gravedad fueron las

condiciones laborales: la gran mayoría recibió salarios muy bajos, retrasados y sin pago alguno por vacaciones de verano. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian las severas problemáticas que enfrentaron los docentes implicados durante la implementación y desarrollo del PNIEB en una tercera parte del país.

#### **2.6.1.2 Situación del inglés a nivel de un Sistema Educativo Estatal**

Cano (2005) publicó su estudio sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaría de Educación Pública de Jalisco. El objetivo de su trabajo, de corte cualitativo, radicó en comprender y explicar la compleja situación educativa del idioma inglés en el sistema educativo estatal, cabe mencionar que para dar cumplimiento cabal a su objetivo, la investigadora incluyó sólo una escuela por nivel educativo (desde primaria hasta posgrado), planteó cinco etapas metodológicas que abarcaron instrumentos como entrevistas, observación, registros y exámenes de aprendizaje. En el estudio, cuestiona aspectos sobre las prácticas y formación docente, con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las principales acciones y prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes? ¿Cuál es el grado de compromiso, formación, capacitación y destrezas profesionales de los profesores? ¿Cómo afectan las prácticas y procesos de formación docentes en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?

Aplicó un cuestionario sobre la profundidad de la situación de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés; para ello, contó con la participación de académicos de primaria, secundaria, nivel medio superior, superior y posgrado. Cano señaló que hasta el momento de la publicación del artículo, sólo le fue posible entregar resultados preliminares; por consiguiente, los aspectos que encontró se relacionaron con la ausencia de preparación académica; perfil distinto al requerido para impartir la asignatura; contratación de profesores sólo por hablar el idioma, esto es, sin acreditación para la enseñanza; contratación de profesores particulares en escuelas primarias, por cierto número de días a la semana; y profesores con certificaciones asignados a puestos administrativos. En cuanto las condiciones de trabajo, detectó escaso presupuesto para pago de maestros capacitados y turnos de trabajo a cargo de un docente. Asimismo, observó repetición de contenidos curriculares similares desde educación básica hasta licenciatura. Reportó que en posgrado el idioma sólo se utilizó para traducir textos.

Por otro lado, en un sistema educativo estatal, los resultados preliminares evidenciaron dificultades en cuanto a la formación disciplinar y pedagógica de los agentes contratados para impartir la asignatura de inglés pero también en el caso contrario, los profesores más capacitados fueron asignados a puestos administrativos. Otra situación que se presentó tuvo relación con la contratación y pago de docentes de inglés en las escuelas primarias al no estar asegurada la enseñanza del idioma por parte de las autoridades educativas estatales.

### **2.6.1.3 Implementación de la enseñanza del inglés en una Universidad Pública**

Narváez (1998) publicó una tesis sobre la implementación de la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Los objetivos de esta investigación de tipo mixto, fueron dos: Primero) orden definir e identificar los intereses, necesidades y expectativas que frente al idioma inglés manifestaron directivos, profesores y alumnos con el fin de tomarlos en cuenta al asumir decisiones, como la introducción de nuevas materias, y así ofrecer servicios educativos acordes con la realidad de quienes conforman la comunidad; y Segundo) proporcionar criterios y alternativas de mejora a los responsables de diseñar los planes y programas de inglés, para adecuarlos a la realidad de la institución. La investigadora realizó un recuento sobre las políticas de modernización educativa en México durante los periodos presidenciales contemporáneos (1976-1982), también recurrió a ciertos referentes teóricos sobre política, entre ellos: Aguilar (1992), Majone (1978) y desde Elmore (1993) los modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales.

Por otra parte, aplicó entrevistas y encuestas a estudiantes, docentes y directivos; mediante estos instrumentos encontró que gran parte de los profesores de inglés adscritos a la UAEH, no tenían estudios profesionales al momento de realizar la investigación. Asimismo, externaron su percepción sobre el trato hacia su persona o hacia la asignatura. Narváez indicó que el problema pudo estar asociado a la escasa valoración de ellos mismos hacia su práctica o a la importancia que le otorgaban y, por ende, sufrirían afectaciones al realizar algo que les disgustaba. Otro aspecto que llamó la atención de la investigadora, fue la diferencia de grupos asignados a los profesores: los más jóvenes y con menos tiempo en la enseñanza tenían más grupos a su cargo mientras otros con más experiencia tuvieron menor cantidad de grupos. En lo referente a su ingreso al campo educativo de la UAEH, los docentes externaron que

realizaron un examen de conocimientos (idioma) e impartieron una clase frente a cierto número de docentes quienes evaluaron su desempeño y sus habilidades de enseñanza. Por último, enfatizó que más de la mitad de docentes (un 60%) desconocieron el objetivo de la enseñanza del inglés en la universidad, razón que se sumó a otros obstáculos en la etapa de implementación.

Respecto a los docentes, se puso de manifiesto la ausencia de estudios profesionales de los agentes (en el momento en que se efectuó la investigación); no obstante, para su acceso al campo educativo universitario fue necesaria la acreditación de su conocimiento del idioma mediante un examen de conocimientos y una evaluación sobre su desempeño frente a grupo. Los agentes de reciente incorporación manifestaron diferencias en dos aspectos, la primera en el trato hacia su persona por parte del personal y compañeros de la universidad o bien, hacia la asignatura (recién incorporada a los programas de estudios); en segundo lugar, a causa de la edad y experiencia en la docencia respecto a la cantidad de grupos asignados.

### **2.6.2 Enseñanza**

El acto de enseñanza implica la existencia de una relación en la que participan agentes con posiciones desiguales en el campo escolar: docente y estudiantes. En este caso, al docente en posición dominante le corresponde desarrollar actividades orientadas hacia la adquisición de conocimientos; los estudiantes en su posición de dominados, se sujetan a la realización de las tareas determinadas que persiguen ciertos fines educativos y académicos ajenos a su voluntad, es decir, fueron pensados por otros agentes o instituciones:

La enseñanza se convierte, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos de sus protagonistas. Participa más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales que forman parte de la estructura social (Granata, Chada & Barale, 2000: 43).

Ahora bien, en las investigaciones consultadas, se encontraron tres aspectos concernientes a la enseñanza: enfoques, metodología (método) y estrategias. Por tanto, se entenderá por “método” el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que “enfoque” consistirá en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión (Alcalde, 2011) en tanto de la enseñanza de las lenguas Douglas Brown (2008) hace una distinción entre enfoque y método en la enseñanza del idioma inglés: el

primero fue definido como conjunto de suposiciones relacionadas con la naturaleza del lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje; el segundo, como un plan general y una presentación sistemática del lenguaje basada en un enfoque seleccionado. Por otra parte, las estrategias de enseñanza, se conceptualizan por Anijovich & Mora (2009) como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Respecto a la cuarta subcategoría, uno de los estudios se remite hacia la enseñanza del inglés en un bachillerato perteneciente a una universidad autónoma estatal y en su carácter de bachillerato internacional, las exigencias académicas se incrementaron. Asimismo, en los criterios para desempeñarse como docente, prevaleció la rigurosidad en el perfil profesional, manejo del idioma y habilidades de enseñanza. En lo relacionado con la formación profesional de los docentes, la quinta subcategoría incluye investigaciones que se ocuparon de indagar acerca de la relación entre los programas de estudios de los cuales egresaron y las implicaciones en la construcción y desarrollo de su práctica. Por último, en la sexta subcategoría, el documento se refiere a la diversidad en los conocimientos procedentes de las actividades cotidianas que las docentes involucraron durante su quehacer docente.

#### **2.6.2.1 Enfoques de enseñanza**

Zúñiga, Insuasy, Macías, Zambrano & Guzmán (2009) publicaron un análisis sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana. Su estudio, de carácter cualitativo en la modalidad de investigación-acción, tuvo el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores de cursos de inglés y la manera como incorporaron a la práctica los principios del denominado enfoque comunicativo. Las bases teóricas para la caracterización de las prácticas pedagógicas, se asentaron en Florez (1994), Tamayo (2002) quienes apuntan a la práctica como acontecimiento complejo y desde Littlewood (1998) retomaron la clasificación de prácticas pedagógicas comunicativas. Se recolectó información por medio de entrevistas semiestructuradas, observación y registros de campo.

Los resultados denotaron contrastes entre lo observado por los investigadores y lo manifestado por los investigadores: por una parte, las prácticas pedagógicas de los profesores se centraron en el desarrollo de la gramática y del vocabulario, características identificadas

en los diarios como en las observaciones en contraste con lo expresado en la primera entrevista, al afirmar el uso de la metodología comunicativa. Por otra parte, se encontró falta de claridad en el concepto de competencia comunicativa, el cual se relacionó con el desarrollo de la habilidad oral. Esta última se limitó a la repetición de diálogos o escritura y posterior lectura de los mismos sin llegar a un acuerdo sobre su significado.

Torres & Pérez (2017) publicaron la investigación alusiva a las prácticas de enseñanza de profesores de inglés de educación superior en un programa institucional de lenguas extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). El trabajo, de índole cualitativa en la modalidad estudio de caso, tuvo por objetivo describir las prácticas de enseñanza del inglés en el aula de dos profesores de inglés en la UAA y la semejanza que guardaron con las actividades, los insumos y los procesos de aprendizaje que promueve la enseñanza de la lengua basada en tareas (TBLT, por sus siglas en inglés). Las prácticas de enseñanza se referenciaron a partir del TBLT y la definición de tareas; desde Long (2014), se recuperaron los 10 principios metodológicos para la aplicación de TBLT y su dominio en la adquisición de segunda lengua.

Los instrumentos utilizados para recolectar información fueron entrevistas semiestructuradas, observación no participante, diario de campo y videograbación de sesiones. Respecto a los hallazgos, los docentes egresaron del mismo programa de estudios, pero la diferencia notoria fue el tiempo dedicado a la docencia: el Caso A, un docente egresado de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UAA con un año de experiencia al momento de las observaciones, en contraste con el caso B, docente egresado de la misma licenciatura con 15 años de experiencia.

Por otro lado, en el desarrollo de su práctica, las directrices se apegaron a cuatro áreas de dominio respecto a los principios metodológicos para la implementación del TBLT. En primer lugar las actividades: el profesor 1, involucró la demanda cognitiva de las acciones que desarrolló en su enseñanza (principio metodológico 1) y la práctica del idioma (principio metodológico 2); en segundo lugar los insumos, el profesor 2 hizo referencia al nivel de elaboración de los recursos utilizados (principio metodológico 3) y la pertinencia y variedad de los mismos, así como su contextualización al entorno inmediato del alumno (principio

metodológico 4); en tercer lugar sobre el proceso de aprendizaje y por último al área relacionada con los alumnos.

La conjugación de elementos presentes en el proceso de enseñanza es susceptible de producir diferencias en la práctica de los profesores de inglés. La aplicación de enfoques de enseñanza del idioma inglés se atribuyó a la formación profesional de los docentes (en algunos casos afín y en otros casos distante de la docencia) y a sus conocimientos sobre los fines y conceptos relacionados con la esencia del idioma; de tal modo que los contrastes en lo observado y lo expresado denotaron distancia entre lo establecido por el enfoque y las actividades efectuadas en clase.

#### **2.6.2.2 Métodos para la enseñanza del inglés**

Hernández & Faustino (2011) presentaron un estudio sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali, el cual se llevó a cabo en 17 instituciones privadas y 7 instituciones públicas de nivel básico y medio (primaria y secundaria). Esta investigación, de corte cualitativo y diseño etnográfico, tuvo dos objetivos centrales: el primero, crear conciencia sobre las dificultades que enfrentan los docentes para realizar su labor pedagógica; el segundo, consistió en describir las metodologías empleadas en las instituciones educativas de la ciudad de Cali y la percepción que tienen alumnos y docentes de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles básicos y medio. Entre los referentes conceptuales consultados destacó Wilkins (2000) y la evolución sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, semblanza de los propósitos y métodos hasta llegar al aula comunicativa. Los instrumentos empleados fueron entrevistas, observación, encuestas y diario de campo.

A partir de la observación, se realizó la caracterización del aula de lengua extranjera, en la que surgieron once categorías principales: 1) habilidades básicas, 2) habilidades complementarias, 3) tipos de interacción en el aula, 4) lenguas usadas en el aula, 5) tipos de corrección, 6) modalidades de trabajo, 7) tipos de recursos y materiales, 8) tipos de tareas, 9) tipos de examen, 10) estímulos en el aula y 11) cultura de la lengua extranjera. A través de una entrevista semiestructurada se obtuvo la percepción del quehacer pedagógico de los docentes, se recuperó su visión sobre la lengua extranjera, la metodología empleada, actividades en su planeación, los recursos más utilizados en el aula y su disponibilidad, uso



de la lengua en el aula. Por otro lado, se señaló la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera, aspiraciones de los alumnos y acompañamiento de padres de familia; finalmente se hizo alusión a las dificultades de índole pedagógica que enfrentaron respecto al contexto nacional e internacional.

En lo relacionado con la implementación de principios metodológicos para la enseñanza del inglés, aunque los profesores egresaron del mismo programa de estudios de licenciatura, se evidenció que los años de permanencia en funciones docentes suscitaron la variación en tanto de las actividades, práctica del idioma, recursos (elaboración y pertinencia) y aplicación en el contexto de enseñanza, así también el tipo de interacciones entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **2.6.2.3 Estrategias para la enseñanza del inglés**

Sagaz (2010) presentó una investigación cualitativa de índole descriptiva-exploratoria, sobre las alternativas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior. Los objetivos fueron dos, en primer lugar analizar el papel docente de la investigadora y las estrategias de enseñanza empleadas dentro del aula en contraste con las estrategias didácticas procedentes de la teoría crítica bajo consideración de las negociaciones y acuerdos que logró con los alumnos, el trabajo en grupo y la recuperación de los conocimientos previos; en segundo lugar, explicar que las prácticas educativas para la enseñanza del inglés en el nivel medio superior, pueden mejorar y lograr un aprendizaje significativo que mueva hacia una mejor comunicación tanto oral como escrita, a pesar de las carencias que se viven en las aulas de la preparatorias de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

El análisis de la aplicación de estrategias se realizó con base en los preceptos teóricos y conceptuales de Ausubel (1994), Coll (1991), Dewey (2004), Díaz Barriga (2003), Díaz Barriga y Hernández (2007), Freire (2007), Kemmis (1998), Mc Laren (1994), Sagástegui (2008) y Zemelman (2001). Los instrumentos aplicados consistieron en entrevistas informales, observación, cuestionario y prueba diagnóstica.

La investigadora consideró que sí hubo un cambio de actitudes en ella misma como docente; aunque las encuestas no buscaban indagar sobre la felicidad de los alumnos, 99% revelaron que disfrutaron y se divertieron en clase. Para la profesora, entre el cúmulo de argumentos teóricos revisados, trabajar desde Dewey implicó realizar su práctica docente con mayor

consciencia de lo que habitualmente conlleva estar frente a grupo; al mismo tiempo, fue una práctica que le permitió hacer una crítica de su labor docente. En suma, trabajar con base en los principios de la teoría crítica le ayudó a la docente a organizar las unidades didácticas para lograr los objetivos requeridos, también le permitió el diseño y aplicación de nuevas estrategias, con lo que pudo resignificar su práctica docente.

Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith & Cabrera (2012), elaboraron un informe de investigación acerca de los profesores de inglés y su práctica docente en los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador (bachilleratos). El enfoque metodológico utilizado fue mixto y su propósito consistió en determinar los tipos de estrategias de enseñanza que están siendo empleados por los profesores fiscales en los colegios públicos. Los investigadores aplicaron entrevistas, encuestas y cuestionarios, además de realizar observaciones.

La práctica docente observada y las concepciones de los profesores revelan necesidades específicas de capacitación en el área de enseñanza del inglés, así como la necesidad de planteamiento de objetivos que incluyan un propósito comunicativo y no solamente un énfasis gramatical. Destacó el manejo de la gramática descontextualizada donde resaltó la utilización de tablas para un análisis estructural, la repetición coral, los objetivos de clase centrados en la gramática, así como también en el empleo de las listas de vocabulario, aunque también se encontró un importante porcentaje de 38% de docentes que utilizó una didáctica comunicativa que implicó el empleo de juegos y otras actividades promoviendo la motivación entre los estudiantes.

Por otra parte, el replanteamiento de las estrategias de enseñanza representó una oportunidad para transformar la práctica docente. Una de las investigadoras tuvo la capacidad de cuestionar su labor y, desde el paradigma crítico de la educación, trascendió el sustento y la elección de actividades para la enseñanza del idioma inglés. Esta situación le permitió resignificar considerablemente su quehacer docente y la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cabe mencionar la importancia de la producción de conocimiento científico que motive la renovación de la práctica y, al mismo tiempo, que propicie efectos positivos en la concepción de los estudiantes acerca del aprendizaje de ciertos conocimientos y desarrollo de habilidades, en este caso, del idioma inglés. Sin embargo, también es necesario mencionar

que se detectó el uso de las estrategias dirigidas hacia el ámbito gramatical del idioma, en lugar de aquellas que propiciaran la comunicación; en consecuencia, esta situación orilla a la capacitación inmediata de los docentes de inglés.

#### **2.6.2.4 Enseñanza en nivel educativo específico**

Suárez & Ramírez-Valverde (2014) publicaron un estudio de tipo mixto concerniente a la enseñanza del inglés en el bachillerato internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, cuyo objetivo fue describir la experiencia de la enseñanza del inglés en un Bachillerato Internacional (BI), modalidad implementada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla durante el año 2012. Se hizo mención de las características del Bachillerato Internacional para dimensionar su alcance en aras de favorecer la calidad educativa en EMS, asimismo se precisó el perfil profesional requerido por los profesores para impartir alguna asignatura del BI, en este caso inglés. Los instrumentos para obtener información fueron entrevistas informales, cuestionarios y consulta de puntajes en examen de admisión. Los resultados revelaron que la percepción sobre la capacitación de los profesores de inglés fue altamente favorable contra un ligero porcentaje de profesores en estatus regular; también evidenciaron que los profesores prepararon con anticipación sus clases y en tanto de su dominio del idioma, se ubicaron en un nivel «bueno» y «muy bueno».

Asumir la posición como docente de inglés en una institución de EMS tiene diversas connotaciones, la naturaleza de la posición es semejante pero el campo educativo tiene sus particularidades. Un docente que se desempeña en un bachillerato internacional tiene que realizar una labor con mayor exigencia en razón del precepto de calidad que fundamenta su origen, además de la premisa de formar estudiantes competitivos a nivel mundial. Bajo estas dos situaciones, el quehacer de un docente de inglés se sustenta en el dominio efectivo del idioma inglés y en el tiempo que dedique a la planeación de sus actividades de enseñanza, lo que en consecuencia tendrá efectos en la percepción positiva de su desempeño.

#### **2.6.2.5 Formación profesional de docentes y repercusiones hacia la enseñanza del inglés**

Fierro, Martínez & Toledo (2015) realizaron una investigación sobre la práctica docente y la formación profesional del profesor de inglés en educación básica; se trata de un estudio cualitativo, cuyo objetivo radicó en identificar cómo se realizó el proceso educativo, la

metodología empleada que determinó lo que sucedió en el salón de clases, cómo fueron los patrones de interacción y atmósfera de aprendizaje. Asimismo, se cuestionó la repercusión de la formación de los profesores en la implementación de un programa de inglés y cómo enfrentaron los retos en la práctica. Para recabar información se emplearon entrevistas a profundidad y encuestas que dieron como resultado que 62.4 % de los profesores fueron de campos distintos a la enseñanza de lenguas y contaron con mayor experiencia en la enseñanza del inglés en este nivel educativo.

Según los autores, se clasificó a los profesores en dos grupos: profesores con formación para la enseñanza y formación en otro campo. Los profesores con formación en otros campos son el mayor grupo con mayor conocimiento experiencial en la enseñanza del inglés en educación primaria, lo que no les exime de experimentar un cúmulo de dificultades al incursionar en la docencia sin los conocimientos teórico-pedagógicos necesarios para desempeñar su labor.

Padilla & Espinoza (2015) publicaron el estudio acerca de la práctica docente del profesor de inglés en secundaria efectuado en Aguascalientes, México. El objetivo de esta investigación cualitativa se orientó en dos sentidos: en primer lugar, indagar las acciones de enseñanza realizadas por las profesoras al interior del aula y las herramientas de formación como fundamento de su hacer y actuar; en segundo lugar, analizar los componentes del proceso pedagógico, así como elementos de formación de las docentes. Los referentes teóricos en relación al objeto de estudio se remitieron a las competencias lingüísticas en Sag (2010); competencias comunicativas en Loeza (2009) práctica docente a partir de Fierro, Fortoul & Rosas (1999); enseñanza desde Navarro (2004) y por último, saber docente en Tardiff (2004).

Por otra parte, respecto a la aplicación de instrumentos, éstos se remitieron a la entrevista semiestructurada, grupos focales, cuestionario y prueba escrita. Los resultados obtenidos mostraron dos casos, percepción de poco apoyo; uno de regular y otro de mucho apoyo hacia las actividades organizadas por la profesora. Las diferencias se destacan en los resultados correspondientes a las categorías identificadas en la práctica docente de las profesoras, centradas en tres apartados; el primero denominado la cimentación de la práctica del profesor de inglés que incluyó hallazgos relacionados con la parte personal-profesional en la construcción de la práctica de las profesoras, sus semejanzas y diferencias; el segundo

apartado correspondió a elementos constitutivos del proceso pedagógico como parte de la dimensión didáctica; en el tercero se refirió a componentes de la formación del profesor como herramienta fundamental en la construcción de la práctica. Con ello, se abordaron los tres aspectos principales sobre la práctica docente: ámbito personal, didáctico y de formación académica.

Se concedió la oportunidad de desempeñar la labor de docencia a profesionistas procedentes de diversos campos disciplinares aún sin tener los referentes pedagógicos necesarios, en consecuencia, los profesores de inglés se distribuyeron en dos grupos, en menor proporción aquellos con formación correspondiente a la enseñanza y más de la mitad, con formación en otros campos disciplinares a quienes se les atribuyó más experiencia en la enseñanza de inglés en nivel primaria; sin embargo, este hecho no los eximió de enfrentar problemáticas en su desempeño.

#### **2.6.2.6 Saberes del profesorado en la enseñanza de inglés**

Rafael, Aguilera & Aguilera (2017) indagaron sobre los saberes de tres profesoras que impartieron la asignatura de inglés en la escuela secundaria. El objetivo de la investigación de tipo cualitativa-interpretativa consistió en describir y analizar la diversidad de saberes que integraron las profesoras durante la enseñanza de la segunda lengua, inglés. Los sustentos teóricos conceptuales, apuntaron hacia Villoro (2008) en tanto de la diferencia conceptual entre conocer y saber; por otro lado, desde Heller (1987) los saberes como apropiaciones heterogéneas que los individuos sostienen e incorporan en su actuar cotidiano.

La recolección de información se realizó mediante notas de campo y registros de audio, estos instrumentos mostraron que las docentes aportaron saberes caracterizados por una práctica que hizo referencia a procesos de formación inicial mediada según Montero (2002) por habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que las capacitaron para desarrollar la enseñanza; de igual modo, se hizo visible un abordaje en la enseñanza del inglés permeado de saberes de la didáctica, circunstancia por la cual estuvieron abiertas al diálogo, al mismo tiempo que prevaleció un clima de respeto y empatía.

La diversidad en la práctica docente de las profesoras de inglés, se estudió desde los saberes relacionados que adquirieron en la cotidianeidad; sin embargo, prevalecieron los saberes didácticos en tanto de la realización de sus actividades, los cuales fueron conducidos hacia

la planificación, estrategias lúdicas y manejo de TIC; en segundo lugar, saberes sobre ambientes de aprendizaje encauzados hacia un clima de motivación y, por último, saberes disciplinares y actitudinales.

### **2.6.3 Construcción de la práctica docente**

En esta categoría se incluye un documento que presenta los momentos y significados que otorgaron los docentes a su práctica a partir de acontecimientos personales y familiares, situaciones académicas y hechos institucionales; en el mismo sentido se integra otra investigación referente al análisis práctica a partir de factores sociales que registraron los docentes en la cotidianidad de su quehacer; ambos estudios corresponden al nivel de EMS.

#### **2.6.3.1 Trayectorias**

Escobar & Hernández (2016) desarrollaron una investigación sobre trayectoria docente en profesores de inglés de una institución educativa pública de nivel medio superior de la Ciudad de México. Esta investigación de tipo cualitativo y diseño narrativo tuvo como objetivo comprender la manera en que se relacionan las características de las trayectorias docentes de profesores de inglés de la institución educativa, con su práctica para diseñar programas formativos específicos. El fundamento teórico que guio esta investigación fue el enfoque humanista de la educación.

La recolección de información se llevó cabo mediante la aplicación de entrevistas a profundidad a tres docentes y, de acuerdo con los investigadores, estas revelaron la singularidad y significados que asignaron los profesores a su experiencia; en primera parte, se mostraron notorias variaciones sobre el nombre asignado a sus trayectorias: "mi juego", "la montaña" y "descubriendo el docente que llevo adentro"; en segundo lugar, señalaron el inicio de cada trayectoria que fue asociado a "inestabilidad" (trayectoria 1), "ignorancia" (trayectoria 2) y "enamoramiento" (trayectoria 3).

Otro elemento peculiar fue el número de etapas que cada profesor identificó en su trayectoria 1- tres etapas, 2- cuatro etapas y 3- cinco etapas. Se encontraron similitudes en tanto de la etapa o etapas intermedias, las cuales apuntaron periodos de dificultad o lucha: trayectoria 1- etapa 2, "batallando"; trayectoria 2 - etapa 3, "olvido"; trayectoria 3 - etapas 3 y 4, "rompimiento" y "depresión". Ahora bien, en la etapa final existió reconciliación con la

enseñanza del idioma inglés, porque a partir de esta etapa se pudo inferir un trayecto significativamente diferente, por ejemplo: trayectoria 1 - progreso, mostró significativa conexión entre formación y práctica docente, un interés por continuar en la docencia del inglés; trayectoria 2 - renovado interés por el inglés y se centró en la docencia, percibida separada de los conocimientos del inglés y, en lo sucesivo podría ejercerse desde un área distinta; trayectoria 3 - docente con empatía hacia sus alumnos pero también afectada por problemáticas institucionales y conflictos interpersonales por lo que se pudieran explorar áreas laborales distintas.

En esta subcategoría, alusiva a la trayectoria docente se identificaron vínculos con circunstancias personales, asuntos familiares y situaciones institucionales. Los profesores refirieron al menos tres etapas y máximo cinco; en la etapa inicial se asumieron posturas opuestas: desequilibrio y desconocimiento frente a la predilección por su quehacer; durante la etapa intermedia se presentaron complicaciones, sufrimiento o tristeza; al final, estabilidad y mediación con la docencia; sin embargo, se presentaron diferentes matices según los profesores, desde la continuidad con su profesión, pasando por el interés en el idioma aunque con opción a emprender la docencia desde otra disciplina hasta plantearse la búsqueda de nuevos horizontes laborales a causa de factores institucionales e interpersonales.

### **2.6.3.2 Factores sociales**

Torres (2009) elaboró una tesis de maestría referente a los reportes docentes de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres. La investigación de tipo cualitativo, tuvo por objetivo comprender e interpretar los factores sociales que intervienen en el proceso de conformación de la práctica docente que ha construido el profesor en su relación con la vida cotidiana. Las bases teóricas del estudio se remitieron hacia referentes localizados en investigaciones sobre la vida cotidiana alrededor de la escuela en Rockwell (1985), Rockwell y Mercado (1986) y Mercado (1991); también desde propuestas de formación de maestros y desarrollo curricular en Stenhouse (1987), Sacristán (1988) y Porlan (1987).

En esta investigación, la información se obtuvo de los reportes docentes de inglés, mismos que fueron analizados, por tanto, se derivaron cuatro ejes temáticos articulados en torno a la formación de estos actores educativos: programas de estudio, práctica docente, identidad e institución. Con base en lo expresado por los docentes acerca de su formación, el investigador

reveló que la mayoría del colectivo docente tuvo conocimientos disciplinares, en sentido opuesto a la experiencia en el ámbito de la enseñanza, su labor en la docencia se acotó a la reproducción de sus experiencias como estudiantes.

Los docentes de inglés del Colegio de Bachilleres fueron generadores de un instrumento en el que plasmaron los acontecimientos cotidianos alusivos a sus labores de enseñanza, en estos se detectaron cuatro tópicos alusivos a programas de estudio, práctica docente, identidad e institución. Cabe señalar, que los docentes refirieron experiencia con el idioma inglés, pero dificultades con la enseñanza, de tal manera que en el ámbito de la enseñanza se remitieron a la imitación de las experiencias vividas en sus épocas estudiantiles. En esta investigación, también se evidenció que el nivel de estudios de los profesores se ubicó en bachillerato y estudios técnicos, además se hizo mención de que aquellos profesores con menor experiencia ingresaron al campo educativo por dos situaciones: gusto por el idioma o bien, por la necesidad de aceptar oportunidad laboral que se presentaba; la suma de estos factores, generó diferencias respecto al nivel de inglés y en la forma de concebir a la enseñanza y al estudiantado.

#### **2.6.4 Reflexividad sobre la práctica**

La categoría agrupa trabajos en los que se confiere importancia a la reflexión sobre la práctica docente a partir de la asistencia a una actividad de formación docente relacionada con el manejo de grupos y la producción de evidencias alusivas a la propia práctica; por otra parte, la reflexión también se consideró como la ruta para conseguir la mejora en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el marco de los planteamientos recientes sobre la enseñanza de las lenguas.

##### **2.6.4.1 Promoción del desarrollo profesional**

Saldaña, González & Martínez (2013) realizaron un estudio sobre la práctica docente reflexiva como eje potenciador del desarrollo profesional en la enseñanza de una segunda lengua; un estudio cualitativo de tipo transversal en el que participaron estudiantes de Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Nayarit, quienes fungieron como docentes (en apoyo a programa de inglés dirigido a estudiantes de primaria). El objetivo de la investigación consistió en analizar el proceso de reflexión de un grupo de participantes maestros de inglés en servicio, cuyas sesiones fueron parte del curso-taller sobre manejo de



grupos. Se recuperó la importancia de la reflexión como elemento central del proceso enseñanza y aprendizaje desde la teoría constructivista y en Wallace (1991) se hizo alusión al modelo reflexivo.

Se obtuvo información por medio de instrumentos como formato de autoevaluación del curso, diario de reflexión, video y audiograbaciones (previa autorización). Mediante el proceso de autoevaluación los participantes reportaron haber tenido buenos resultados con la actividad de aprendizaje impartida, se evidenció el nivel de reflexión incorporada a la metodología y a la aplicación de la actividad empleada. Los autores señalaron que, en los diarios de reflexión, los participantes compartieron sus reflexiones en términos de la metodología empleada, manejo de grupo objetivo, materiales utilizados y aspectos de empatía con el grupo de estudiantes; por último, la observación resultó ser una estrategia útil para la formación y profesionalización de docentes y una oportunidad para dar seguimiento a su micro-sesión (planeación, seguimiento y materiales).

La participación de un grupo de docentes en actividades alusivas al manejo de grupos de estudiantes, propició la oportunidad para analizar y reflexionar sobre su propia práctica en: aspectos metodológicos en la enseñanza, interacciones docente-estudiantes y uso de recursos. Cabe señalar la pertinencia de la observación como un mecanismo pertinente para el estudio minucioso de los componentes que intervinieron en una sesión. Se puede considerar como un acierto, la acción de seleccionar instrumentos de recolección de información que permitan al docente ser protagonista y crítico de su práctica mediante evidencias tangibles sobre sus actos de enseñanza.

#### **2.6.4.2 Actualización para mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje**

Chacón (2003) realizó una investigación respecto al desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés en la tercera etapa de educación básica en Ecuador. El objetivo de esta investigación cualitativa de tipo etnográfica fue analizar la práctica pedagógica de los docentes de inglés, con el propósito de proponer mecanismos que promovieran la actualización permanente como una alternativa para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés bajo las tendencias vigentes en la enseñanza de lenguas extranjera. Los referentes teóricos que permitieron al docente (en su rol transformador), examinar de manera crítica sus pensamientos, creencias, experiencias,

y valores para la toma de decisiones, planteamiento y acciones educativas fueron Korthagen (1992), Liston & Zeichner (1997) y Firestone en Frank (1999). Los instrumentos de recolección de información consistieron en observación y registros de campo.

En cuanto a los resultados obtenidos, se identificaron algunas implicaciones para la universidad formadora de docentes y, asimismo, tres categorías emergentes en cuanto a la práctica pedagógica de los docentes de inglés: didáctica de la enseñanza del inglés, manejo de la disciplina en el aula y uso del tiempo. La investigadora aseveró que se evidenció el predominio del método “tradicional” de gramática y traducción de textos como el más empleado por los docentes en su práctica pedagógica; el uso del libro como medio instruccional para desarrollar el contenido programático, ayudado del pizarrón para complementar la explicación. Por otra parte, existió carencia de estrategias efectivas para mantener y controlar la disciplina en clase; predominaron las clases expositivas centradas en el docente y el consumo excesivo de tiempo en actividades de rutina, revisión individual de tareas e interrupciones por otra causa.

Las actividades de actualización fueron el escenario elegido por los investigadores para sentar las bases del análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes. Se identificaron tres ejes que estructuraron su práctica, entre ellos: didáctica, disciplina y distribución del tiempo; sin embargo, se detectó el predominio del método tradicional de enseñanza, el énfasis en aspectos gramaticales, traducción, uso del pizarrón y exclusividad en el material bibliográfico para el abordaje de los contenidos curriculares. Por otra parte, se observaron efectos en tanto de la procedencia de las instituciones de formación, probablemente esto pudiera relacionarse con la postura tradicionalista de los profesores, es decir con una notoria tendencia hacia la centralización de las actividades en el docente, la preocupación por la disciplina en el aula y la exclusividad de recursos didácticos.

### **2.6.5 Conocimiento disciplinar**

En esta categoría se ubican dos estudios, uno de ellos alusivo a la aplicación de una prueba para medir el nivel de inglés de profesores de educación básica en nivel secundaria, en el cual los criterios de medición se apegaron a lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El otro trabajo es una crítica hacia la postura política emitida respecto a los resultados obtenidos que se mencionan en el primer documento.

### **2.6.5.1 Nivel de inglés de los docentes**

*Sorry. El aprendizaje del inglés en México* es una investigación de alcance nacional publicada por la Organización Mexicanos Primero, A.C. y dirigida por Szekely, O' Donoghue & Pérez (2015). El capítulo 4 de la publicación titulado: El Estado del aprendizaje del inglés en México, corresponde a un estudio cuantitativo dirigido a 4,727 estudiantes egresados de secundaria y 504 profesores activos quienes impartieron la asignatura de inglés en 11 ciudades de la República Mexicana y se les aplicó una prueba denominada EUCIS (Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria), cuyo propósito fue conocer el dominio del inglés.

Los resultados referentes a los docentes mostraron que algunos aspectos como la capacitación docente y nivel socioeconómico incidieron en el desempeño obtenido en la prueba. En la prueba EUCIS, más de la mitad de los maestros consiguió un nivel inferior a lo que se esperaría de sus propios alumnos (Nivel B1 del MCER) pero el resultado más alarmante fue que uno de cada siete maestros de inglés desconoció totalmente el idioma.

Los autores consideraron que la situación socioeconómica también desempeñó un papel determinante en el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés en los profesores porque los niveles de inglés obtenidos por los docentes de nivel socioeconómico (NSE) medio fueron los siguientes: A0 12% , A1 22%, A2 14% y B1 52% mientras tanto, los docentes con NSE bajo y muy bajo consiguieron A0 22%, A1 28%, A2 13% y B1 37%; en conclusión, más de la mitad de los docentes de NSE Medio se ubicaron en el nivel acotado para los estudiantes de bachillerato en contraste con la proporción de profesores con NSE muy bajo, quienes acumularon poco más de un tercio en el rango señalado. En otro sentido, los indicadores también se relacionaron con el rubro de capacitación docente porque 51% de los profesores con acceso al beneficio alcanzaron B1 respecto del 49% quienes se posicionaron en los niveles A2, A1 y A0.

Más allá de la generación de diferencias cuantitativas, en esta investigación se intentó establecer una relación entre los resultados obtenidos, el nivel socioeconómico y la capacitación docente; este hecho destacó como una posibilidad de redireccionar la interpretación del desempeño disciplinar de los docentes en lugar de posicionarse desde una mirada parcial, en otras palabras, de un referente numérico para aludir a su desempeño

laboral. Aunque la evaluación no tuvo como objetivo primordial la evaluación de los docentes sino de los estudiantes egresados de educación básica (secundaria), los criterios de medición para ambos casos se apegaron a lo establecido por el MCER, por consiguiente, el uso de tales parámetros en el contexto latinoamericano contrasta y guarda una distancia considerable del escenario que prevalece para el uso de las lenguas en Europa.

Sayer (2015) publicó un estudio cuyo objetivo fue responder al reporte *Sorry* desde un análisis crítico en cuanto a la metodología y muestra de la investigación, además de referirse al estado del PNIEB en escuelas públicas mexicanas. El autor argumentó inconsistencias metodológicas porque los alumnos evaluados no pudieron haber cursado el PNIEB en su totalidad desde su inicio en 2009 hasta el año de aplicación de la prueba. Sayer también refirió que ciertas conclusiones se basaron en consideraciones previas y se complementaron con datos presentados de forma atractiva en lugar de fundamentarse en investigación empírica. Aunque el reporte contiene información sobre la enseñanza del inglés en México, el autor consideró que el principal objetivo fue presentar una postura política más que una investigación educativa objetiva. Por otro lado, Sayer destacó el conocimiento de los colaboradores de la investigación en materia de política pública, sin embargo, también señaló problemáticas sobre las condiciones laborales de los profesores en Educación Básica.

La producción de posicionamientos críticos hacia investigaciones que podrían incidir en la perspectiva sobre la situación del idioma inglés en México, posibilita la contrastación de razonamientos concernientes a la implementación de un programa de carácter nacional y las aportaciones de un experto sobre el tema. Sin recurrir a la descalificación, Sayer desarticuló uno de sus pilares fundamentales: la temporalidad de aplicación del PNIEB; de este modo, es factible concebir la idea de estudiar el logro del nivel de idioma de alumnos y docentes de educación básica, siempre y cuando los resultados obtenidos se correspondan a las directrices temporales y curriculares vigentes con el propósito de evitar la generalización de argumentos en contra del funcionamiento de un programa de inglés con alcance nacional

#### **2.6.6 Formación docente**

Respecto a la sexta categoría, se insertan trabajos alusivos a la formación docente, entendida como la tarea que tiene educador para formarse a sí mismo y proporcionar los dispositivos para que redefina su función frente al acto de enseñar y el acto de formar (García, 2010). En

uno de los documentos se hace una reflexión sobre la formación de un colectivo docente en consideración del entorno global y sus implicaciones hacia los profesores de inglés; el segundo trabajo va en el mismo sentido, pero hacia un escenario preliminar, previo al desempeño en las aulas, es decir, en prácticas de enseñanza con docentes en formación.

#### **2.6.6.1 Colectivo docente en servicio**

Vera (2008) elaboró un documento sobre el estado del arte sobre las investigaciones que se han realizado en torno a los profesores de inglés en Chile. El autor hizo una reflexión sobre el contexto educativo chileno respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, reconoció las implicaciones de la globalización y emitió ciertas consideraciones para favorecer la incorporación de las TIC en el currículum y el fortalecimiento de formación a docentes especialistas, considerando el ámbito educativo, lingüístico, sociocultural de la enseñanza, práctica temprana (transformación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y alineada con los planteamientos del Ministerio de Educación (dominio comunicativo y metodologías de enseñanza). El trabajo, de carácter documental, tenía el objetivo de entregar orientaciones que le fuesen útiles para evaluar sus prácticas pedagógicas y las decisiones curriculares tanto de enseñanza como de aprendizaje; la formación del profesor de inglés se abordó a partir del concepto de aprendizaje permanente (aprendizaje a lo largo de toda la vida). El autor señaló que la formación de los docentes de inglés ha demostrado ser ineficiente e ineficaz desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje por lo que se requiere formar o capacitar profesores de inglés con la capacidad de establecer una nueva relación con el conocimiento, propiciar la enseñanza y la reflexión desde la práctica. Concluyó que esto implica preparar profesores para reflexionar sobre lo que hacen y explicarse el por qué lo hacen.

En el estudio, el investigador señaló las situaciones que convergen en la profesión docente en Chile y, entre los factores externos reconoció las repercusiones del entorno global, por lo tanto, emitió ciertas recomendaciones para hacer frente a los desafíos procedentes de esta condición. También reveló las fallas en cuanto a la formación de los docentes y enfatizó en el fomento de nuevos lazos con el conocimiento y la reflexión generada desde la práctica, con el propósito de que surja la conciencia en los docentes sobre el ejercicio de su labor docente y las razones que los conducen hacia determinadas acciones en el ámbito profesional.

### **2.6.6.2 Dificultades y carencias en la formación de profesores**

Barrios (2006) presentó un estudio concerniente a las dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en prácticas de enseñanza. Este estudio cualitativo tuvo el objetivo de investigar las dificultades, necesidades y carencias que evidenciaron la actuación interactiva de siete futuros maestros de inglés y que éstos experimentaron durante una intervención didáctica autónoma en las prácticas de enseñanza de la especialidad. Las prácticas de enseñanza se abordaron desde las referencias de Pérez Serrano (1987), Zabalza & Marcelo (1993) y Pérez Gómez (1997). Los instrumentos aplicados para recuperar información fueron la observación, cuestionario, recuerdo estimulado y también plan de clase.

Los resultados mostraron trece áreas y competencias en las que se agruparon las dificultades y carencias identificadas en la intervención docente; constataron la necesidad de que se fomenten las estrategias de formación pertinentes para que el docente en formación acceda, conozca y examine sus propias concepciones y las confronte con las ideas que el programa pretende transmitir. Se reconoció la importancia, por una parte, de que los formadores conocieran los conocimientos y concepciones de partida de los docentes en formación con el fin de ajustar convenientemente los cursos y programas de formación docente.

Este estudio, tiene importantes repercusiones de tipo preventivo hacia el ejercicio profesional de los futuros docentes. Es relevante mencionar que la identificación de las dificultades atravesadas en escenarios previos a las aulas, conlleva la empatía de los responsables de la formación al tener conocimiento de las bases pedagógicas y disciplinares que dan pauta a las acciones realizadas por los estudiantes universitarios pero también, representa una oportunidad para la adecuación de los programas académicos correspondientes.

### **Conclusiones**

Las investigaciones sobre el quehacer de los profesores de inglés en distintos niveles educativos en América Latina evidencian una inclinación hacia los elementos que caracterizan la enseñanza de la lengua extranjera en el escenario escolar, tales como el método, enfoque y estrategias, así lo demuestran Hernández & Faustino (2011) y Zúñiga, Insuasy, Macías, Zambrano & Guzmán (2009); un caso peculiar, fue el de Sagaz (2010) quien decidió autoanalizar las estrategias empleadas en su práctica, situación que la condujo a un

replanteamiento de su labor desde la perspectiva crítica de la educación. A este eje se sumó el uso de recursos didácticos según Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith & Cabrera (2012) también, se tomaron en consideración los saberes adquiridos por los docentes en la cotidianidad, esto lo sostienen Gutiérrez & Rosas (2017). Por lo tanto, la diferenciación de los profesores se abordó con mayor recurrencia desde las acciones, conocimientos, recursos y dificultades que se propiciaron en el contexto escolar, específicamente en el aula.

La formación profesional fue otra arista que se relacionó con el quehacer docente, de tal modo que el programa de estudios del cual egresaron los profesores en la educación superior, representó el punto de partida para analizar el desarrollo de su labor. En algunos casos la distinción de hizo en tanto de docentes que egresaron de un mismo programa de estudios (enseñanza del inglés) pero con variación en el tiempo dedicado a la docencia según Torres & Pérez (2017). En el mismo sentido, también se enfocaron las herramientas obtenidas durante la formación profesional, así lo consideraron Padilla & Espinoza (2014); de la misma manera, la indagación abarcó a aquellos profesionistas egresados de carreras desligadas de la educación o enseñanza del inglés de acuerdo con lo estipulado en Fierro, Martínez & Toledo (2017).

En el acontecer de un colectivo docente consolidado o en formación por mínimo que sea, se indaga en el primer caso, sobre las decisiones y el rumbo de sus actos en un escenario real de enseñanza del inglés (Vera, 2008) y en el segundo, acerca de las dificultades y carencias en un escenario previo de enseñanza (Barrios, 2006). Ambos grupos de agentes, se distinguen por la temporalidad de la posición que ocupan, pero, en cualquiera de los contextos son propensos a recibir orientaciones para fortalecer su desempeño docente.

En el aspecto concerniente a la reflexión sobre la práctica, la reconstrucción de las actividades efectuadas por los docentes en espacios de formación pretendió generar diferencias en tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así lo refirieron Saldaña, González & Martínez (2013); Chacón (2003) por su parte, encontró potencialidad en las actividades de actualización para contribuir a la mejora de los procesos en sintonía con las pautas recientes para la enseñanza del inglés.

Gran parte de los aportes hacia el análisis de la diversidad docente en la práctica se sitúan desde un enfoque pedagógico. Es posible percatarse, en estos estudios, de las diferencias

existentes entre un grupo reducido o amplio de docentes de inglés sobre las herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que emplean en la enseñanza, recursos observados por los autores desde la educación básica hasta la educación superior. Se puso de manifiesto el interés por averiguar las implicaciones de la formación profesional y las herramientas adquiridas respecto de las decisiones del docente sobre sus actividades de enseñanza. El componente de la reflexividad en actividades de formación, es decir en eventos alusivos a sus labores profesionales, se propuso la mejora del desempeño en el aula. En conclusión, el peso de las investigaciones recae sobre los acontecimientos que se suscitan el espacio formal de actuación del docente dentro de una institución educativa.

Mediante este recuento y en razón de la identificación de áreas y aspectos poco explorados sobre el tema de estudio, surgen algunos cuestionamientos: ¿Qué hay más allá del quehacer del profesor en su entorno inmediato? ¿Por qué un agente se encuentra ocupando un espacio en una institución educativa y tiene a su cargo el cumplimiento de labores de enseñanza? ¿Qué circunstancias lo condujeron para llegar ahí? El profesor es un agente social con una dimensión histórica, por lo tanto, su incorporación a cierto campo educativo en el que prevalecen condiciones particulares y una dinámica específica, no se suscita por cuestiones involuntarias o azarosas, sino que se relaciona con sus elementos personales, familiares, académicos e institucionales para que se pueda llevar a cabo una toma de posición y, en consecuencia, desempeñar su práctica docente. Este cúmulo de inquietudes, pretende trascender la concepción exclusiva del docente en el ámbito escolar, por tal motivo, el sustento teórico de este trabajo recae en la economía de las prácticas sociales.



### **Capítulo 3. La acción docente: la transición desde lo educativo hacia lo social**

#### **3.1 Connotaciones y contrastes sobre la acción docente**

El objeto de estudio de esta tesis consiste en hallar la diversidad en los profesores de inglés incorporados al campo educativo del COBAEH. En el capítulo 2, se detectó que la literatura especializada se orientó en su mayoría al estudio de las diferencias objetivas entre los agentes desde el ámbito de la enseñanza del idioma inglés. El sustento y desarrollo de acciones alusivas a la enseñanza por conducto del profesor, nos remite hacia la noción de práctica. El posicionamiento sobre el concepto está ligado a la posición que ocupa el agente que la expone y, por ende, a los referentes teóricos que desde ahí conoce.

La práctica, en primera instancia, es susceptible de un vínculo con la utilidad, también, se le puede asociar con la recurrencia y experiencia adquirida en el desarrollo de cierta actividad en la que se encuentran implícitos ideales, conocimientos o habilidades. El término se relaciona con la aplicación de una idea o doctrina, asimismo, se atribuye al ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas según la RAE. En el campo educativo, la convergencia de ambas acepciones, marcan una pauta para producir acciones de enseñanza con base en los intereses que subyacen a los sistemas e instituciones educativas. Cabe señalar que, en el estado del arte, el actuar del profesor, se adjetivó de tres modos diversos: prácticas de enseñanza, práctica docente y práctica docente reflexiva pero sólo se conceptualizaron las dos últimas.

En publicaciones alusivas a la formación profesional del profesor, se partió desde una noción general de la práctica docente porque sólo se asoció con las actividades que el docente desarrolla en el aula con el propósito de enseñar, que conlleva el aprendizaje en sí (Fierro, Martínez & Toledo, 2015); no obstante, en un estudio que implicó la participación de profesores de inglés en servicio, se abordó la práctica docente reflexiva y, en el sentido estricto de la palabra, es que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su propia enseñanza y, al mismo tiempo, implica responsabilizarse de sus acciones frente a grupo (Farrell, 2007; Richards *et al*, 2011; citados en Saldaña, González & Martínez 2014).

Por otra parte, en una investigación acerca de la incorporación del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés, se abordó el concepto de la práctica pedagógica entendida como el quehacer de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones,

teorías y modelos (Zúñiga et al, 2009). En este posicionamiento se precisaron las directrices subjetivas y objetivas que sustentan el quehacer del profesor de inglés.

Desde otra publicación asociado a la formación profesional, Padilla & Espinoza (2014) afirmaron que el trabajo realizado por el profesor, denominado práctica docente no es una serie de acciones aisladas que se pueden analizar sin que se involucren aspectos que van más allá de la labor desempeñada dentro de un salón de clase. Esta postura trasciende la dimensión física donde se efectúa y al mismo tiempo, marca una pauta para establecer dimensiones de análisis que propicien un estudio más amplio sobre el tema.

Por su parte, Torres (2009) en una investigación sobre los factores sociales que intervienen en la conformación de la práctica de profesores del Colegio de Bachilleres, señaló que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumnos, o a las actividades del aula, que abarcan todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolares. El autor expresa una clara ruptura respecto a las interrelaciones emanadas de la práctica y con la delimitación sobre el quehacer espacio-temporal del profesor, también asevera que es un concepto cuya definición no es única pero, en tanto práctica social, la práctica docente se encuentra estrechamente vinculada con el contexto social y político del cual forma parte.

Aunque la práctica pedagógica, la práctica docente y la práctica docente reflexiva coincidan en esencia al referirse al modo de actuar del profesor, se conciben diferencias en razón de los componentes que las caracterizan, por ejemplo, el sustento pedagógico y didáctico; asimismo respecto a los agentes participantes y las relaciones que se producen o bien, por las dimensiones consideradas para su estudio. Es evidente que el concepto de práctica está permeado por la diversidad porque la producción sobre el concepto dependerá de los agentes implicados en el estudio y la perspectiva desde la que se conciba.

### **3.2 La complejidad y ciencias de la educación: punto de ruptura con los conceptos escolarizados de la práctica**

El estudio de la diversidad en la docencia, actividad derivada de la práctica y problemática procedente del campo educativo se torna en un asunto de complejidad, noción definida por Morín (2009) como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad, se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. Para dimensionar la complejidad, se requiere trascender la visión tradicional de la educación y posicionarse desde la perspectiva que brindan las ciencias de la educación. Mialaret (1977) se refiere a éstas, como el conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos.

Esta definición es relevante porque representa una ruptura significativa con la forma tradicional de concebir a la educación en dos sentidos atribuidos con inmediatez: 1) proceso de cuidado, crianza y desarrollo de las potencialidades del individuo y 2) exclusividad del acto educativo dentro del espacio escolar que involucra al maestro y sus alumnos. Ahora, nos encontramos frente a una mirada distinta de la educación que reconoce sus múltiples aristas y además, concede la posibilidad de analizar sus problemáticas más allá del contexto escolar.

La perspectiva de las ciencias de la educación permite realizar planteamientos renovados acerca de un estudio de un objeto de estudio, por tal motivo, es importante reconocer y guardar distancia de las nociones conservadoras sobre los actos educativos. Para Davini (2015) el concepto tradicional de práctica docente, desde un estricto sentido escolar, se restringe al campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar.

### **3.3 Hacia un concepto multidimensional de la práctica docente**

Fierro, Fortoul & Rosas (1999) proponen un concepto más amplio e integrador, que otorga las justas dimensiones de complejidad a la práctica docente. Las autoras, integran el componente de la experiencia social en el ejercicio de la acción sobre otros agentes pero, al mismo tiempo, la vinculan con la subjetividad propia y la de otros agentes pertenecientes al campo educativo. Por último, engloban el rol del docente a partir de las determinaciones que ejercen agentes externos al campo educativo:

Se conceptualiza a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999: 21).

La labor de enseñanza del idioma inglés, recae en un agente que se apega a la ejecución de lineamientos institucionales y curriculares, así como a la concreción de programas de estudio, en cuyos quehaceres emerge su historia. El profesor propicia interacciones con sus estudiantes y también genera nexos con la sociedad; en consecuencia, el concepto de práctica docente se amplifica y consigue trascender el espacio físico donde se lleva a cabo. Para comprender la magnitud del concepto, se establecen las siguientes dimensiones, cada una de estas dimensiones, según las autoras, de manera textual consisten en lo siguiente:

Tabla 1. Descripción de las dimensiones de la práctica docente

Dimensión	Descripción
1. Personal	La práctica docente es esencialmente humana. Se invita al maestro a reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: quien es él, fuera del salón de clase, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera éste se hace presente en el aula.
2. Institucional	La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización Se reconoce que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertinencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo.
3. Interpersonal	La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia.
4. Social	El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales .
5. Didáctica	Hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento.
6. Valoral	La práctica de cada maestro, da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manea continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones.

Fuente: elaboración propia a partir de Fierro, Fortoul & Rosas (1999).

La conjugación de estas seis dimensiones heterogéneas pero confluyentes, bosquejan los ángulos desde los cuales se concibe la complejidad del actuar docente. Cada una de las dimensiones y sus respectivas atribuciones, representan un camino por explorar y con rumbo concreto, por lo tanto, le corresponde al investigador decidir qué proporción del panorama desea conocer y reconocer, se puede trazar un recorrido lineal transitando por cada una, o bien, sólo ahondar en aquellas que le representen al investigador mayor interés para su estudio. El planteamiento de estas dimensiones de la práctica docente, trae consigo la implicación de las ciencias sociales en el abordaje del fenómeno.

### **3.4 Convergencia interdisciplinar en la construcción del objeto de estudio: ciencias sociales y ciencias de la educación**

El estudio de un fenómeno educativo, situado en la época contemporánea (en últimos años del siglo XX y primeras dos décadas del siglo XXI) se ha diversificado de tal manera que, las perspectivas de algunas disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales enriquecen y complementan la comprensión de una problemática; Colom, Cañelas & Rodríguez (1996:53), destacan dos modos de explicar esta relación entre la educación y las ciencias humanas:

- 1) Subsidiaridad, porque dada la complejidad del proceso educativo, la aportación de las ciencias humanas, en especial la Psicología y la Sociología, constituye la plataforma ideal para reconsiderar científicamente la cuestión educativa, y en consecuencia, para redefinir cualquier planteamiento educativo.
- 2) Complementariedad, porque al estar el fenómeno educativo presente en cualquier manifestación de las diversas ciencias humanas, aquellos planteamientos efectuados en función de la subsidiaridad, se integran en el ámbito de la ciencia humana que les son propios, orientando nuevas perspectivas, reformulando viejas conclusiones, y en definitiva, enriqueciendo y redefiniendo cuestiones y aspectos intrínsecos a las mismas.

En el mismo sentido, Mialaret (1977) propuso una clasificación, en ella organiza a las ciencias según los factores que determinan las situaciones educativas (grupo 1 y 2) y la prospectiva en pedagogía y la planeación (grupo 3). Bajo esta perspectiva, las ciencias del grupo 1 permiten el estudio de los antecedentes y la configuración de las situaciones educativas de acuerdo a las condiciones del contexto donde se les sitúe (global, regional o local). A las ciencias del grupo 2, les corresponde el estudio de la relación entre lo que hay que enseñar, a quiénes enseñar, cómo enseñar y qué evaluar en tanto de los factores biológicos del ser humano, el medio, los canales y formas para comunicar en la acción

educativa. Por su parte, las disciplinas del grupo 3, se encargan de la reflexión de los principios, fines, problemas y conflictos de tipo ideológico en razón del acto educativo y sobre aquello que sea susceptible de educación, por otro lado, estas últimas también se orientan hacia la elaboración de previsiones tomando como referencia la situación de la realidad educativa de una época determinada (ver Tabla 2).

De acuerdo con lo propuesto en el campo 1, referente a las ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar, la sociología es una de las ciencias de la educación que permite la aproximación al estudio de las condiciones que prevalecen en el campo educativo del COBAEH para los docentes de inglés y que los diferencian entre ellos:

La sociología de la educación quizá no aporta nada en el plano de la práctica directa de la acción educativa, pero permite a otro nivel, descubrir la importancia y el mecanismo de las fuerzas sociales que influyen sobre las situaciones educativas y las determinan (Mialaret, 1977).

Tabla 2 Cuadro enumerativo de las ciencias de la educación

1. Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar:	2. Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo:	3. Ciencias de la reflexión y de la evolución:
Historia de la educación Sociología escolar Demografía escolar Economía de la educación Educación comparada	Ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo: -Fisiología de la educación - Psicología de la educación - Psicosociología de los grupos reducidos - Ciencias de la comunicación	Filosofía de la educación Planificación de la educación y teoría de los modelos

Fuente: elaboración propia a partir de Mialaret (1977)

### **3.4.1 El rumbo de la construcción del conocimiento: interés emancipativo**

El estudio interdisciplinar de una problemática educativa radica en concebir desde una visión integradora el todo y sus partes, mediante la aplicación de las herramientas teórico-metodológicas para desvelar otras dimensiones del fenómeno que hasta cierto momento permanecieron reservadas. De acuerdo con Mardones (1991), Habermas distinguió el interés de las ciencias naturales y las ciencias histórico-hermenéuticas del interés del conocimiento emancipativo, el cual se orienta hacia las ciencias sistemáticas de la acción o ciencias sociales.

La inquietud por indagar fenómenos en correspondencia con el interés emancipativo, direcciona el quehacer investigativo hacia la identificación del cambio, la liberación y el empoderamiento para criticar y transformar la realidad e implica que no hay una preponderancia del sujeto en extremo, o bien del objeto; a la vez que se le atribuye un papel activo al sujeto, se le concibe sometido a diversos condicionamientos provenientes del objeto entendido como una realidad social (Espinoza & Montes, 2010).

### **3.5 Elección del enfoque disciplinar**

De las vastas interpretaciones de la realidad que ofrece la sociología, se optó por recurrir al enfoque desarrollado por Pierre Bourdieu, autor de la época contemporánea quien se ha ocupado de temas diversos: escuela, intelectuales, familia, fotografía, moda, gusto, lenguaje, periodismo, literatura, deporte, burocracia, economía, entre otros, (Castón, 1996). Bourdieu aboga por una sociología liberadora, refiere que, si bien la finalidad primaria de la sociología no es la acción sino el conocimiento, esta disciplina proporciona, no obstante instrumentos de comprensión del mundo social que permitirán a los agentes sociales luchar contra todas las formas de dominación (Bonnewitz, 2003). Pierre Bourdieu, quien se refirió a su trabajo como “constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista” (Giménez, 2002). Por estructuralismo, quiere decir que existen en el mundo social mismo estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones (Gutiérrez, 2005).

### 3.5.1 Economía de las prácticas sociales

La diversificación de la práctica como un fenómeno social y no exclusivamente escolar, se remite en suma, la trayectoria personal, académica y profesional de los agentes que produce disposiciones temporales o perdurables con la finalidad de conservar o mantener su posición, razones que nos conducen a reafirmar la interrelación indisoluble entre: (habitus)(capital)+campo=práctica y a trascender la concepción de práctica al reconocer que las prácticas se efectúan en campos dotados de lógicas diferentes, capaces de imponer unas formas de realización diversas en función del habitus y capital de que están dotados los agentes (Giner, 2011).

El autor retoma de una larga tradición estructuralista, el modo de pensamiento relacional, que identifica lo real con relaciones [...] Pensar relacionamente es centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas lo que implica un espacio y un momento determinado que determina las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de sus posiciones en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas (Gutiérrez, 2005:22).

Por consiguiente, la explicación de las prácticas sociales, no se limita al sentido económico estricto porque la economía y su omnipresencia en las dimensiones de la vida cotidiana en tanto administración de recursos, establece una lógica diversa para cada campo de aplicación. Aunque la práctica se concreta en un espacio escolar, también es susceptible de estudiarse como una práctica social:

La teoría de la acción que propongo (con la noción de habitus) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen por principio algo completamente distinto a la intención, es decir, posiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y deba ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin, sin que uno pueda plantear sin embargo que haya tenido por principio la búsqueda consciente de ese fin (...) el jugador, que ha interiorizado profundamente las regularidades de un juego hace lo que es necesario hacer en el momento en que es necesario hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente por fin lo que hay que hacer. No tiene necesidad de saber conscientemente lo que hace para hacerlo y menos todavía plantearse explícitamente el problema de saber explícitamente lo que otros pueden hacer a su turno” (Bourdieu citado en Gutiérrez, 2005: 27-28).

Referirse a la economía de las prácticas puede remitir de inmediato a una idea economicista que no es aplicable en estricto sentido económico hacia las prácticas de los agentes por lo tanto, es necesario mantener distancia del sentido financiero y monetario de la noción. Pero



desde esta perspectiva teórica, se atribuye a los actos humanos la lógica económica en virtud de ser actos que se desarrollan en el espacio social, un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden (Bourdieu, 2011: 28) dentro de un campo social que puede asemejarse a un mercado, porque es la particularidad de esas propiedades, la que delimita la efectividad de los haberes de los agentes:

Las prácticas conforman una economía, esto es, siguen una razón inmanente que no puede restringirse a la razón económica, pues la economía de las prácticas puede ser definida en referencia a un amplio espectro de funciones y finalidades. Reducir el universo de las formas de conducta a la reacción mecánica o a la acción intencional vuelve imposible echar luz sobre todas esas prácticas que son razonables sin ser el producto de un propósito razonado, y menos aún de un cálculo consciente (Bourdieu & Wacquant, 2005:179).

### **3.5.2 Conceptos relacionales**

#### **3.5.2.1 El campo del poder**

El campo del poder es entendido como espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (particularmente a través de la institución escolar), (Bourdieu, 1977). Los agentes e instituciones pertenecientes al campo del poder establecen determinaciones y recomendaciones sobre ciertos campos en los cuales, los agentes las asumen como algo cotidiano e incuestionable. La doxa como forma simbólica de poder, requiere que aquellos sujetos por ella no cuestionen su legitimidad y la legitimidad de aquellos quienes la ejercen (Grenfell, 2008:122).

#### **3.5.2.2 Campo y sus analogías**

Guerra (2010) remarca que para Bourdieu (2002), los campos sociales son espacios de juego relativamente autónomos: son “campos de fuerzas pero también campos de luchas para transformar o conservar estos campos de fuerzas”. Sólo pueden funcionar con los agentes “que invierten en él, en los diferentes significados del término, que se juegan en él sus

recursos [capitales], en pugna por ganar, contribuyendo así, por su propio antagonismo, a la conservación de su estructura o, en condiciones determinadas, a su transformación. Se proponen varias analogías, en vista de escenarios diferentes para lograr una interpretación para la interpretar la noción de campo en Bourdieu:

- 1) Se asemeja a un campo de juego que tiene reglas específicas; el campo social consta de posiciones ocupadas por agentes sociales (personas o instituciones); el juego que ocurre en los campos es competitivo, con varios agentes sociales usando diferentes estrategias para mantener o mejorar su posición.
- 2) Campo de fuerzas en ciencia ficción, son construidos a través de la construcción de una barrera entre lo que perdura dentro y lo que sucede fuera. Las actividades dentro siguen patrones regulares y ordenados y tienen algo de predictabilidad: sin esto, el mundo social dentro del campo de fuerzas llegaría a ser anárquico y dejaría de funcionar.
- 3) Un campo de fuerzas en física está representado generalmente como un conjunto de vectores los cuales ilustran las fuerzas ejercidas por un objeto sobre otro. El capital cultural y económico manejado como dos polos jerarquizados en el campo social. El campo opera como un pequeño campo magnético con posiciones determinadas por su relación con los dos polos (Grenfell, 2008: 68-71).

### **3.5.2.3 Juego, intereses y tensiones**

El sentido del juego de un agente varía según el conocimiento del juego mismo y el objeto de juego. El interés por lo que se juega y la manera de jugar propician que el agente se involucre completamente en la dinámica. El interés manifiesto u oculto de introducirse en el campo de juego responde a disposiciones lúdicas mientras el desconocimiento de las reglas o del asunto en cuestión, generan una postura evidente o encubierta de indiferencia; en otras palabras, ataráxica.

La noción de interés se opone a la de desinterés, pero también a la de indiferencia. Se puede estar interesado en un juego (en el sentido de no indiferente), estando desinteresado. El indiferente «no ve a qué juegan», le da lo mismo[...] Es alguien que, careciendo de los principios de visión y de división necesarios para establecer las diferencias, lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. Lo que los estoicos llamaban la ataraxia es la indiferencia o la tranquilidad del alma, el desprendimiento, que no es el desinterés. La illusio es por lo tanto lo contrario de la ataraxia, es el hecho de meterse dentro, de apostar por los envites de un juego concreto, como consecuencia de la competencia, y que sólo existen para aquellas personas que, cogidas por el juego y estando en disposición de reconocer las apuestas en juego, están dispuestas a morir por unos envites que, inversamente, aparecen como carentes de interés desde el punto de vista del que no está cogido por ese juego, y lo dejan indiferente (Bourdieu, 1997: 142).

La tensión entre las posiciones, que es constitutiva de la estructura del campo, es asimismo lo que determina su cambio, a través de las luchas a propósito de unos envites a su vez creados por las luchas; pero, por grande que sea la autonomía del campo, el resultado de estas luchas nunca es completamente independiente de los factores externos. Así, las relaciones de fuerza entre los «conservadores» y los «innovadores», los ortodoxos y los heréticos, los antiguos y los «nuevos» (o los «modernos») dependen muy estrechamente del estado de las luchas externas y de los refuerzos que unos u otros puedan encontrar en el exterior (Bourdieu, 1997)

#### **3.5.2.4 Estrategias**

La elección de estrategias de reproducción permite la administración de la posición ocupada por los agentes. Las estrategias de reproducción son mecanismos que corresponden a las diversas especies de capital, pueden tener efectos variables según el contexto histórico y las condiciones del campo frente al campo del poder. Por lo tanto, aún al ocupar una posición con las mismas propiedades, es posible hallar diferencias objetivas.

Puede trazarse una suerte de panorama de las grandes clases de estrategias de reproducción que se encuentran en todas las sociedades, si bien con diferente incidencia (especialmente según el grado de objetivación del capital) y bajo las formas que varían según la índole del capital que se trata de transmitir y estado de los mecanismos de reproducción disponibles. (Bourdieu, 2011:35).

#### **3.5.2.5 Capital y capitales culturales**

La preponderancia de ciertos capitales y sus subespecies, obedece a las condiciones propias del campo; Los diferentes tipos de capital pueden obtenerse con ayuda de capital económico, pero sólo al precio de un mayor o menor esfuerzo de transformación, que resulta necesario para producir la forma efectiva de poder en el campo correspondiente (Bourdieu, 2001). El capital es definido como “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’ ”. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privado o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado (Bourdieu, 2001).

El capital cultural, se reconoce como competencia o autoridad legítima que debe esgrimirse en todos los mercados en los que el capital económico no goza de reconocimiento pleno (Bourdieu, 2001). Mediante el capital cultural institucionalizado a través del título escolar o

académico, se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada (Bourdieu, 2001). El capital cultural incorporado, en forma de disposiciones duraderas en el organismo presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, cuesta tiempo (Bourdieu, 2001). El capital cultural, en estado objetivado se halla en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquina, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas (Bourdieu, 2001). El valor de los capitales se modifica, bien puede aumentar o decrecer según las inversiones de tiempo que se realicen; los capitales son susceptibles de reconversión o transformación.

### **3.5.2.6 Habitus**

Reducir el estudio de las prácticas sociales a las condiciones objetivas, proporciona una visión parcial del fenómeno. Es imprescindible en la trayectoria objetiva, en otras palabras, aquellos hechos de índole personal, familiar, académica y profesional en la vida de los agentes:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007).

El hecho de reconocer la historicidad social de los agentes evoca la noción de habitus, compleja por todas las propiedades que se le atribuyen, no obstante, la perdurabilidad y la recurrencia en los actos son determinantes para su detección en los cuerpos biológicos socializados; en el caso opuesto de la temporalidad, es conveniente referirse a disposiciones transitorias, acciones desarrolladas por un breve periodo de tiempo en función de la posición que ocupa el agente y de la efectividad de ciertos capitales en el campo.

## **Capítulo 4. Estrategia metodológica**

¿Qué conocer? ¿Desde dónde conocer? ¿Cómo conocer lo que se quiere conocer? La capacidad de asombro, indagación y razonamiento conducen al ser humano hacia el planteamiento de interrogantes con la pretensión de conocer la realidad que lo abarca. El agente construye un modo de comprender al mundo que lo comprende y, se establece una relación dialéctica entre agente y conocimiento; sin embargo, en los campos de producción del conocimiento científico, emergen luchas simbólicas para otorgar validez y reconocimiento a aquello que se ha indagado. La investigación social, como práctica científica que es, implica un camino largo y de mayor o menor dificultad según los problemas que se pretenden resolver (Briones, 1996).

Los fenómenos vinculados con la subjetividad de los individuos y las relaciones sociales han propiciado el desarrollo de teorías y métodos por parte de las disciplinas que integran las ciencias sociales para dar cumplimiento a los criterios y características propias de un trabajo científico, por ejemplo: rigurosidad, sistematicidad, validez y confiabilidad. Es indispensable que el científico social considere un conjunto de posicionamientos de carácter metodológico y determine la ruta de acciones pertinentes para conducir la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el análisis e interpretación de los mismos y con ello, alcanzarlos objetivos de investigación.

### **4.1 Criterios de selección de los participantes**

El COBAEH cuenta un total de 132 centros educativos distribuidos en el estado de Hidalgo, de los cuales 79 son Centros de Educación Media Superior a Distancia y 63 Planteles COBAEH, los centros educativos están localizados tanto en el medio urbano como el rural y agrupados en seis zonas: I. Pachuca, II. Tulancingo, III. Actopan, IV. Tula-Actopan, V. Huejutla y VI. Molango; durante el periodo 2017-B, el número de docentes de inglés ascendió a 173. Con base en un muestreo de juicio(s/f), se determinó la participación de dos profesoras quienes cubrieron criterios específicos que contribuyen a dar respuesta a la pregunta de investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Criterios para selección de participantes

Criterios/Agente	A	B
1. Adscripción	Plantel	CEMSaD
2. Tipo de nombramiento	Docente basificado/sindicalizado	Docente de contrato/basificado/sindicalizado
3. Carga horaria	De 21 a 40hrs	De 9 a 20hrs
4. Permanencia en el campo	Mayor a 5 años	Entre 3 y 5 años
5. Perfil profesional	Estudios de licenciatura: Enseñanza de Lengua Inglesa/Lenguas Ciencias de la Educación /Pedagogía/Educación	

Fuente: elaboración propia

#### 4.2 Escenario de la aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos se realizó a 2 profesoras quienes están asignadas a un CEMSaD y Plantel COBAEH respectivamente pero localizados en diferentes zonas escolares. La agente A estuvo adscrita a un CEMSaD en la zona VI Molango, una región enclavada principalmente en la Sierra Alta del estado de Hidalgo donde los 28 centros educativos se ubican en su mayoría localidades rurales, cabe mencionar que en esta zona se concentra la mayor cantidad de CEMSaD en el estado, 26 centros, el equivalente a un tercio del total. En situación opuesta, el centro de adscripción de la agente B es un Plantel COBAEH de la zona II Tulancingo; esta zona agrupa sólo 7 CEMSaD pero es la segunda con mayor cantidad de planteles en el estado, cuenta con 12 centros ubicados en mayor proporción en localidades urbanas y semi-urbanas donde se desarrollan actividades comerciales, turísticas e industriales y con cercanía a importantes vías de comunicación terrestre (de tipo estatal y federal).

Para el estudio y comprensión de un fenómeno socioeducativo como la diversidad en la posición docente de inglés, específicamente en dos tipos de instituciones de bachillerato del COBAEH, en las que se pone de manifiesto la convergencia de condiciones objetivas propias del campo educativo y aspectos subjetivos de los agentes; es fundamental seguir la ruta

metodológica establecida por Bourdieu, conformada por tres momentos para realizar el análisis científico del campo:

1. Posición del campo frente al campo del poder.
2. Relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica en el campo.
3. Analizar los hábitos de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización (Bourdieu & Wacquant, 2005: 159-160).

Es tarea fundamental del investigador, emitir una justificación sobre la elección del paradigma metodológico con base en la naturaleza de los objetivos establecidos (general y específicos) y, en relación con el fundamento teórico desde el cual se aborda el objeto de estudio, esto con el fin de establecer la senda precisa para desarrollar y articular el trabajo investigativo que genere una aproximación formal orientada hacia cierta parte de la realidad social:

En todo caso, el punto de partida de tal camino comienza con la socialización del investigador en los primeros antecedentes de un determinado paradigma que luego se explicita en una o más teorías centrales, como también múltiples en un sistema metodológico de reglas y de técnicas de investigación que la persona que ha elegido el camino de la investigación debe conocer y saber en qué momentos aplicarlas. (Briones, 1996:17)

#### **4.3 Paradigma de investigación**

De acuerdo con Gurdían-Fernández (2007) los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad, supuesto metodológico. Un paradigma contiene una visión e ideología con características propias para hacer investigación, por lo tanto posibilita la configuración del quehacer científico. En otras palabras, se convierte en el vínculo entre la realidad empírica, los fundamentos teóricos y los elementos metodológicos requeridos para el estudio de un fenómeno.

Parafraseando a Hernández, Fernández & Baptista (2010) a partir del siglo XX, diversas corrientes de pensamiento o aproximaciones al conocimiento se han agrupado en dos vertientes principales: paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo, los cuales se diferencian en razón de los fines que persiguen respecto a sus objetos de estudio. Por un lado, el enfoque cuantitativo se propone dar cuenta de aspectos objetivos a través de la medición y, en consecuencia los hallazgos han de ser expresados a partir de datos numéricos. Mientras el enfoque cualitativo, se interesa en aspectos subjetivos de la realidad, indaga los pensamientos, sentimientos y representaciones de los sujetos respecto a cierto objeto de estudio, busca comprender el significado de las acciones e interacciones de los seres humanos en la dimensión individual y colectiva, por consiguiente se descarta el análisis estadístico de los datos y la generalización de los resultados obtenidos, enfatizando así la particularidad de los hallazgos:

Al tener en cuenta las valiosas características de cada enfoque; se descarta la superioridad y disputa metodológica, también, se evitan descalificaciones o controversias sobre la manera en la que se produce el conocimiento científico, en suma, se puede señalar una tercera perspectiva: el enfoque mixto, el cual retoma aspectos relevantes de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación y se define de la siguiente manera:

Representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández et al , 2010:546).

En este trabajo, se adopta el enfoque mixto porque confluyen el paradigma cuantitativo y cualitativo. Creswell & Plano Clark (2006) indican que los métodos mixtos son usados como principios y metodología e implican recolección, análisis y la mezcla de los enfoques cualitativo y cuantitativo, los autores añaden que puede realizarse en un único estudio o una serie de estudios; lo anterior, a partir del criterio del investigador y la preponderancia de los enfoques y sus componentes con el fin de precisar los procesos que han de llevarse a cabo.

En esta investigación, es primordial conocer aquellos referentes documentales a nivel macro en los cuales otros agentes (instituciones) afines al campo educativo, emiten las razones para que se propicie la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos nacionales de



América y el resto del mundo; por ende, también resulta pertinente referenciar aquellos lineamientos que hacen posible el desarrollo de ciertas determinaciones alusivas a la enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo mexicano, específicamente en Educación Media Superior.

Ahora bien, en el mismo estudio, es inminente tener nociones numéricas sobre la distribución del colectivo docente de inglés en el campo del COBAEH, además de conocer la proporción sobre las condiciones objetivas relacionadas con su posición, por ejemplo: 1) tipo de nombramiento, 2) carga horaria, 3) permanencia y 4) perfil profesional; bajo esta situación, será posible exponer los casos particulares de las docentes, en suma al comparativo referente al acceso y uso de bienes y servicios culturales agenciados por cuenta propia e institucional. De este modo, entonces será posible referenciar los casos particulares de las docentes en tanto de las condiciones objetivas derivadas de su posición y hacer un recuento sobre sus capitales culturales.

Bajo las dos pautas anteriores, es posible tener elementos para construir un caso particular de la realidad posible en el campo para lo cual es significativo recuperar acontecimientos alusivos a la historia personal, familiar y académica de las agentes que dieron pauta para establecer una relación con el idioma inglés y que originaron su ingreso al campo educativo del COBAEH en la posición docente de inglés. Además, se requiere evocar los pensamientos y sentimientos acerca de la posición que han ocupado y de aquellas aspiraciones dentro y fuera del campo educativo y familiar.

#### **4.4 Tipo de estudio**

Para la obtención y manejo de datos cuantitativos y cualitativos a través de los tres momentos señalados en las líneas anteriores, se recurre a las estrategias y usos de la integración dilucidadas por Bericat (1998) quien refiere tres subtipos de integración metodológica que son: complementación, combinación y triangulación, cada uno con diferentes objetivos. En la complementación se obtienen imágenes distintas del fenómeno en función del uso paralelo de cada método, el fin no es la convergencia ni confirmación de hallazgos sino ampliar el conocimiento de la realidad social. En cambio, en la triangulación los métodos A y B buscan alcanzar un mismo propósito de investigación, no están enlazados sino se orientan hacia la

convergencia o divergencia de cada método. Es por ello que la estrategia pertinente para el desarrollo de la investigación es la combinación:

Porque se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B, logrando así incrementar la calidad de los resultados a obtener por este último. Las fortalezas de un método son utilizadas para compensar las debilidades propias del otro (Bericat, 1998: 108)

En esta investigación, los resultados numéricos procedentes del enfoque cuantitativo son los pilares que sostienen los ejes de la diversidad en el campo, a partir de criterios tangibles y aplicables para el colectivo docente del campo educativo del COBAEH; los resultados de tipo cualitativo son los bloques que edifican la diferencia entre las agentes. Entonces, en torno de la combinación de métodos, se logra apreciar la heterogeneidad, sin desligarla de un universo amplio y contextualizado en agentes concretos.

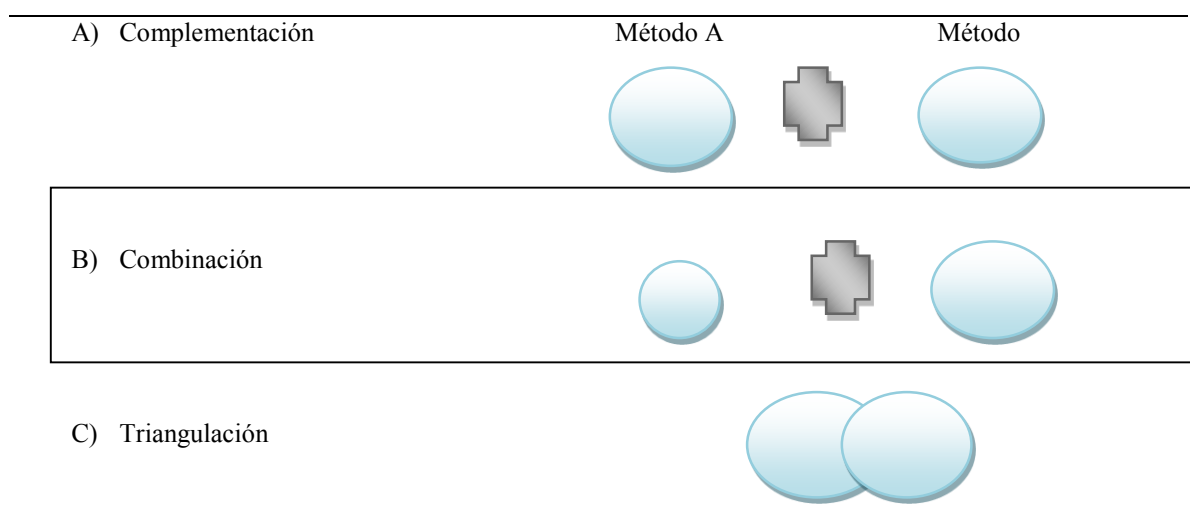


Figura 1. Estrategias básicas de integración en Métodos. Fuente: Douglas (1994, citado en Bericat; 1998:38)

#### 4.5 Tipo de diseño

Bajo la condición de aproximación a la realidad y con el propósito de construir un caso particular de la posible en cuanto a dos agentes que ocupan una posición docente en el campo educativo del COBAEH, se optó por plantear un estudio de casos. El método de estudio de caso es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real y se utilizan múltiples fuentes de datos (Martínez, 2006). Se podrían definir como “estudios que al utilizar los procesos de

investigación cualitativa, cuantitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, robar hipótesis y desarrollar alguna teoría (Hernández et al., 2010). Este tipo de diseño, es apropiado para ahondar en las dimensiones objetivas y subjetivas que confluyen en cada una de las docentes participantes y por supuesto, ahondar y precisar en alguna etapa, característica o cualidad alusiva que represente una fuente considerable de aportaciones al objeto de estudio.

#### **4.6 Métodos, técnicas y/o instrumentos**

Los métodos y técnicas son definidos por Rojas (2013) como las herramientas metodológicas de la investigación, ya que permiten instrumentar los distintos procesos específicos de ésta, dirigiendo las actividades mentales y prácticas hacia la consecución de los objetivos formulados. Las técnicas e instrumentos se establecen tomando en el objetivo general de investigación y los momentos del análisis científico planteado por Bourdieu.

Al rechazar Bourdieu los determinismos metodológicos y conceptuales, es preciso señalar que *habitus, campo y capital*, son tres conceptos abiertos e interrelacionados en toda su obra, la realidad empírica estudiada es el medio donde adquieren sentido para el científico social; el análisis de cada uno de estos conceptos remite siempre a los otros, situación que posibilita un mayor control metodológico tanto en relación con la teoría misma como en su adecuación a la realidad que se pretende construir (Gutiérrez, 2005).

De los tres momentos para el estudio científico del campo, el primer momento, referente a la posición del campo frente al campo del poder 1 consiste en reconocer las políticas educativas que determinan la existencia de la posición del docente de inglés. Por consiguiente, esta se conduce mediante el análisis del contenido de los documentos que se refieren a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para describir a grandes rasgos las determinaciones del campo del poder hacia un sistema educativo que no se halla regido y condicionado por instituciones nacionales sino también por organismos internacionales.

Esta etapa, se concretará a la revisión de los apartados de documentos derivados de la suscripción de tratados, convenios, acuerdos y posicionamientos de carácter económico, político, social y educativo suscritos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). Esto, con la finalidad de conocer los posicionamientos sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés e identificar las

propuestas de este organismo en los documentos rectores de la Dirección General de Bachillerato (DGB) así mismo sobre los fundamentos de la enseñanza de idiomas extranjeros en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo.

Respecto al segundo momento, sobre las relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes, se aplicará un cuestionario a los docentes, debido a permite formular preguntas y anticipar las posibles alternativas de respuesta, requiere menor esfuerzo y tiempo por parte de los participantes para contestarlas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010;). El fin será detectar las condiciones laborales de la posición docente en el campo educativo de COBAEH y CEMSaD, además del volumen de capitales (económico, cultural, social y simbólico) que poseen estos agentes, las tensiones que pudieran suscitarse a partir de aquellos haberes y los usos e implicaciones en su práctica.

Al tercer momento, relativo al análisis de los *habitus* de los agentes corresponde la descripción de las disposiciones de los profesores de inglés respecto a su práctica docente considerando sus antecedentes personales, familiares y profesionales; la posición actual en el COBAEH y/o CEMSaD y sus pretensiones laborales. Para ello, se aplicará una entrevista semiestructurada a los profesoras, la cual parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados, ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta (Díaz, Torruco, Varela & Martínez, 2013). El fin de este instrumento es conocer los antecedentes personales, familiares, académicos y laborales que condujeron a las agentes a ocupar la posición actual en el campo educativo del COBAEH así como los *habitus* y disposiciones temporales y permanentes de los agentes (docentes y jefe de materia) respecto a su práctica.

#### **4.7 Construcción y validación de los instrumentos**

Para la construcción de los instrumentos se recurrió a la revisión de la literatura sobre los conceptos centrales de la obra de Pierre Bourdieu: *campo, habitus y capital* con el fin de elaborar una matriz de análisis que permitiera verificar la coherencia entre de categorías teóricas, dimensiones, ejes e ítems. La pertinencia y validación de los instrumentos se realizó en dos etapas. En la primera etapa se llevó a cabo un pilotaje de entrevista y cuestionario, se realizó con dos participantes, profesores de EMS: un profesor adscrito a un plantel del

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo en zona centro y una profesora adscrita a un plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo localizado en zona VI. Ambos profesores tienen características similares a las establecidas para los participantes en esta investigación.

#### **4.8 Análisis de la información**

Para analizar los datos, en los métodos mixtos el investigador confía en los procedimientos estandarizados cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial) y cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados (Hernández et al, 2010). Una vez recolectada la información procedente de los instrumentos señalados para cada momento del análisis científico, se continuó con el proceso de análisis diferenciado mediante el uso de dispositivos electrónicos y software especializado para los datos. Por un lado, la información cuantitativa correspondiente al colectivo docente de inglés del COBAEH en 2017-B se organizó y sistematizó en tablas analíticas para proceder a un tratamiento estadístico de las categorías alusivas a la caracterización de la posición docente de inglés. Por el contrario, los datos cualitativos se transcribieron mediante un procesador de texto, después se seleccionó la información obtenida, de tal manera que se descartaron aquellos párrafos con poca trascendencia o relación hacia el tema. La información relevante se agrupó en categorías y subcategorías temáticas con el propósito de establecer relaciones con las principales categorías conceptuales y agrupar los hallazgos obtenidos, finalmente se concluye con un análisis que combina los tres momentos para el estudio del campo, establecidos por Bourdieu.

## **Capítulo 5. El idioma inglés en el ámbito de las políticas educativas internacionales**

En el ámbito educativo público y privado en México, enseñar inglés representa estar a la vanguardia en planes y programas de estudio. En las escuelas públicas de educación básica donde se imparte esta asignatura se le considera como un referente vinculado con la calidad educativa, en el discurso oficial y triunfalista de las autoridades educativas es señalado como una herramienta para insertar al país en la economía del conocimiento.

La fuerza ejercida por los agentes e instituciones de carácter global hacia el campo educativo se configura mediante el campo del poder en el que convergen diferentes organismos de cooperación internacional (OI) en materia económica, educativa y social, los cuales ocupan una posición dominante respecto a los Estados miembros que los integran. Los países con un alto desarrollo económico (dominantes) ejercen el control de las estructuras de ciertos OI como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Unión Europea (UE) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) porque que en conjunto poseen grandes volúmenes de capital.

Los OI legitimados y reconocidos por los países dominados, se atribuyen la capacidad y autoridad para emitir directrices, posicionamientos y recomendaciones sobre la forma de enfrentar y solucionar las necesidades emergentes y futuras del mundo; esas ideologías están orientadas a reproducir el orden global imperante con el resto de los estados miembros mediante la creación y desarrollo de políticas públicas eficaces y acordes a sus respectivos contextos.

### **5.1 Directrices sobre los idiomas y la educación: UNESCO**

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede remitir a la perspectiva de algunos OI representativos en el ámbito de la cooperación educativa debido a la notable influencia en las decisiones y reformas instrumentadas por los sistemas educativos de los Estados durante los últimos años, en algunos casos han sido motivo de controversia social y cultural. En este documento se enfatizará en lo dispuesto por la UNESCO, porque es un organismo integrado por 195 países miembros y 10 estados asociados a la Organización de

las Naciones Unidas por lo tanto, la magnitud de sus recomendaciones en materia educativa es de alcance global.

Una de las funciones esenciales de la UNESCO es proporcionar marcos internacionales en materia de políticas y prácticas de la educación sobre asuntos importantes (UNESCO, 2003). Dentro del amplio marco normativo de la organización compuesto por pactos y declaraciones alusivos a la protección de derechos humanos, derechos de los niños y migrantes, paz, cultura y discriminación también existen documentos emitidos en foros o conferencias sobre la educación y los idiomas. En este texto, se rescatan aportaciones textuales de algunos documentos.

Desde hace más de una década, la UNESCO en el documento *La educación en un mundo plurilingüe* buscaba el fomento, preservación y divulgación de los idiomas locales, nacionales y extranjeros pero cabe señalar que, su enseñanza en todos los niveles educativos y la idea de fungir como un mecanismo para generar igualdad social se convierte en una utopía porque cada país enfrenta situaciones distintas en cuanto a la planeación e implementación de políticas lingüísticas (ver Tabla 1).

En el sistema educativo de un país de habla hispana como México, desde la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en 2009, el idioma inglés ocupa un espacio en el mapa curricular de educación básica desde tercero de preescolar hasta tercero de secundaria en las instituciones públicas, sin embargo se suscitaron problemas para dar cumplimiento cabal a tal disposición. Reyes, Murrieta & Hernández (2011) advierten que pese a los esfuerzos que se están haciendo para enseñar inglés a nivel nacional, no puede afirmarse que existan una política y planificación lingüística como tales, ya que haciendo un balance de la implementación del inglés en escuelas primarias se observaron implicaciones no deseables en el aspecto político, económico, pedagógico, formación docente, además de la sobrevaloración del inglés sobre otras lenguas indígenas.

Tabla 1. La educación en un mundo plurilingüe

Se aportan tres principios básicos referentes a la enseñanza de las lenguas:
I. La UNESCO apoya la enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.
II. La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.
III. La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2003).

En el marco de la Conferencia Internacional sobre las Lenguas 2014, destacó la claridad con la que se expresa la relación entre la competencia comunicativa y el desarrollo económico (ver Tabla 2). El sector empresarial y la sociedad civil demandan a los sistemas educativos la formación de estudiantes con ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan dar respuesta a las necesidades del contexto global. El aprendizaje y comunicación en lenguas extranjeras ha tenido mayor acentuación en razón de los constantes intercambios comerciales y académicos o acuerdos de colaboración entre los países miembros de organismos económicos, además del incremento de las interacciones entre personas de distintas nacionalidades mediante los dispositivos y herramientas procedentes de las tecnologías de la información y comunicación.

Tabla 2. Conferencia Internacional sobre las Lenguas, Suzhou, China; 2014.

<p>I. Competencia lingüística y desarrollo social sostenible. Se concede un papel fundamental a las lenguas para el desarrollo personal y el logro de los objetivos de desarrollo para después de 2015. Se vincula a la competencia lingüística con la cultura, el progreso social y desarrollo económico.</p> <p>La adopción de medidas destinadas a mejorar la competencia de todos los ciudadanos en diversos idiomas contribuirá también a satisfacer las necesidades de una sociedad global emergente. La competencia lingüística debe abarcar la lengua materna, las lenguas nacionales y regionales y las lenguas de comunicación mundial, entre otras.</p>
<p>I. Innovación en la enseñanza de idiomas. Se vislumbra en la investigación, una oportunidad para innovar en la enseñanza de idiomas en los ámbitos de técnicas pedagógicas, TIC y educación plurilingüe basada en la lengua materna.</p> <p>La inversión en la formación docente es fundamental para mejorar la competencia lingüística</p>
<p>II. Intercambios internacionales. La diversidad lingüística debe favorecerse a través del uso de las TIC y reflejarse en el ciberespacio.</p> <p>Las políticas y prácticas lingüísticas deben atender las necesidades de las comunidades nacionales, indígenas e inmigrantes para eficientar la comunicación a favor del desarrollo pacífico de la sociedad.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2014a).



Aunque no se precise de manera directa, el idioma inglés, se ha convertido en una lengua hegemónica para hacer frente a las necesidades emanadas desde la lógica de la globalización económica, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2015), señala que el dominio de una lengua ampliamente utilizada en un contexto globalizado empodera a las personas disminuyendo barreras de conexión con el mundo y acceso a la información.

Durante la 194ª Reunión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO, se hizo notoria la complejidad del entorno global y la necesidad de favorecer la convivencia y comprensión entre culturas (ver Tabla 3) en el documento, algunos estados miembros, introducen la necesidad de responder a las necesidades de un mundo multicultural y multilingüe, por lo que se enfatiza en la diversificación de la oferta lingüística y el aprendizaje de varios idiomas. Ahora no sólo basta con hablar y comunicarse en una o varias lenguas, sino es imprescindible comprender la cultura de procedencia de la lengua. La interculturalidad es un enfoque que ofrece la oportunidad para afrontar los retos en cuanto a la convivencia bajo las condiciones producidas por los efectos de la globalización.

De manera errónea, en México se le ha relacionado directamente con todos los asuntos provenientes de los grupos étnicos y su cultura. Es importante subrayar que el enfoque trasciende a las formas de convivencia de cualquier grupo social, anula la dicotomía entre el valor de lo propio y lo extraño para ofrecer una nueva visión de complementariedad, balance y sano reconocimiento de las diferencias propias y de los demás.

Tabla 3. 194ª Reunión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO

---

El punto 7, del párrafo cuarto señala lo siguiente:

El aprendizaje y el conocimiento de varios idiomas desarrollan la comprensión intercultural y el espíritu de tolerancia. Al favorecer los intercambios, la cooperación y la movilidad internacional coadyuvan al desarrollo -económico social y cultural- de las sociedades. Deben ser puestos al alcance de todas las categorías de la población y, más especialmente, de las jóvenes generaciones. Hoy en día las necesidades de un mundo multicultural y multilingüe solo pueden atenderse mejorando considerablemente la capacidad de las personas y, más especialmente, de los jóvenes para comunicarse entre sí e incorporarse a esos intercambios internacionales, más allá de las fronteras lingüísticas y culturales.

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2014b).

## **5.2 El derecho a la educación y el inglés en el contexto nacional**

La educación concebida como un derecho fundamental para todos los ciudadanos mexicanos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

### **5.2.1 Educación básica**

Calderón (citado en Sayer, 2015) señala que fue en el Plan de Estudios de 1926, cuando se introdujo por primera vez la asignatura de inglés en el plan de estudios nacional, y explica que se ha incluido de forma continua desde 1941, durante 74 años sin interrupción, e incluye la mención de los esfuerzos anteriores para incorporar inglés en los grados de primaria 5 y 6 a través del programa Enciclomedia.

En el año 2009 la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica; sin embargo, fue hasta el año 2012 cuando se integró el PNIEB a las escuelas secundarias y con ello, la enseñanza del inglés se volvió extensiva y obligatoria hasta ese nivel educativo; por tal acontecimiento, México se convirtió en el primer país de América Latina en incluir inglés en todo el plan de estudios de educación pública(Sayer, 2015), es decir educación preescolar hasta educación secundaria

Con el PNIEB se crearon programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés (SEP 2011).

El propósito de la enseñanza del Inglés en Educación Básica es que a partir de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria-, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas (SEP, 2011).

### **5.2.2 Un esbozo sobre la Educación Media Superior (EMS)**

Bajo los preceptos de universalidad, calidad y obligatoriedad en la educación, surgió una serie de reformas en el Sistema Educativo Nacional, en lo que respecta a la EMS; hasta hace algunas décadas presentaba una gran diversificación de oferta educativa a lo largo y ancho del territorio mexicano, por tal motivo, el tránsito de los estudiantes entre un subsistema y otro, era escaso y complicado por la falta de elementos comunes entre unos y otros. Era necesario establecer ciertos principios que permitieran la movilidad de los estudiantes entre subsistemas, el fortalecimiento de este nivel educativo y la consolidación del sentido de los aprendizajes para la vida:

A partir del Ciclo Escolar 2009-2010 la Dirección General del Bachillerato (DGB)<sup>1</sup> incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas; proporcionar una educación pertinente y relevante al estudiante que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno; y facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas. (DGB, 2013)

Una vez establecidos los niveles de educación que se imparten en México y el propósito de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), es pertinente señalar la definición de EMS en tanto de nivel educativo integrador y esbozar sus principios y marco normativo, el cual se indica en el artículo 37 de la Ley General de Educación (LGE) y sus modificaciones en fechas recientes al 1 de junio de 2016, publicadas en el Diario Oficial de la Federación:

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo. (LGE, 2013)

---

<sup>1</sup>La Dirección General de Bachillerato, es una unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) encargada de coordinar la educación que se imparte en el Bachillerato General, en los aspectos técnicos y pedagógicos. En [www.dgb.sep.gob.mx](http://www.dgb.sep.gob.mx)

En suma a la definición anterior, el *Documento Base del Bachillerato General*, en el marco de referencia añade que la EMS es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta; mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (DGB, 2016). En consecuencia, los servicios educativos se dirigen hacia adolescentes egresados de educación secundaria, según las opciones disponibles en sus ciudades y localidades correspondientes.

Al tener conocimiento sobre la población a la que se dirige, la tarea primordial de la EMS toma sentido en dos ejes, por un lado, hacia la consolidación de la formación académica, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes para continuar con los estudios de nivel superior o, hacia la incorporación al sector laboral e industrial para contribuir al desarrollo económico del país desde espacios laborales de carácter técnico.

Para alcanzar el cumplimiento de esta compleja labor, las instituciones educativas se organizan de acuerdo con sus características estructurales y propósitos educativos, la EMS está conformada por dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente (DGB, 2016). En relación a esto, el COBAEH, se ubica dentro de las instituciones de carácter propedéutico, porque prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o eventualmente, al sector productivo. (DGB, 2016)

#### **5.2.2.1 Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo**

El COBAEH, es un organismo descentralizado del Gobierno del Estado de Hidalgo, fue creado por decreto el 28 de septiembre de 1984 y ofrece Bachillerato General (BG) con formación para el trabajo<sup>2</sup>; es el subsistema de EMS con mayor cobertura en el estado debido a su presencia en 132 centros educativos distribuidos en gran parte del territorio hidalguense. Se ofrecen dos modalidades de estudio para el desarrollo de sus funciones educativas: escolarizada en 53 planteles COBAEH y de distancia en 79 Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD).

---

<sup>2</sup> Será acorde a las necesidades de la comunidad donde se localice la institución educativa. En <https://www.cobaeh.edu.mx/Contenidos/Colegio/NuestraInstitucion.html>

El plan de estudios del COBAEH se apega a lo establecido por la Dirección General de Bachillerato (DGB) porque tiene una duración de seis semestres. El Mapa Curricular 2015 acorde al Modelo Educativo Basado en Competencias, está conformado por 43 asignaturas<sup>3</sup>pertenecientes al componente de formación básica (en sus respectivos campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación); al componente de formación propedéutica, formación para el trabajo y actividades paraescolares:

El plan de estudios de la Dirección General de Bachillerato tiene como objetivos:

Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (componente de formación básica). Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica). Finalmente promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo). (DGB, 2013)

Cabe mencionar, que como consecuencia de la implementación del Nuevo Modelo Educativo, a partir del ciclo escolar 2017-2018 se realizaron algunos ajustes en los programas de estudios del componente de formación básica, disponibles para primero y segundo semestres, los cuales consistieron en el cambio del nombre de la asignatura, pasó de ser Lengua Adicional al Español a Inglés, no es la intención de este documento examinar y analizar los cambios de fondo en los programas, únicamente mencionarlos.

#### **5.2.2.1.1 La enseñanza de lenguas extranjeras**

En los centros educativos del COBAEH y CEMSaD la enseñanza del idioma inglés se contempló desde primero hasta sexto semestre, porque los primeros cuatro semestres se impartió la asignatura de Lengua Adicional al Español (LAE I, II, III y IV) como un componente de formación básica del Plan de Estudios 2015 emitido por la DGB, sin embargo en quinto y sexto semestres la materia de LAE (V y VI) es parte del componente de formación propedéutica que se ofreció sólo COBAEH a diferencia de otros subsistemas de EMS.

---

<sup>3</sup> En el caso de los planteles, se desarrollan actividades paraescolares y de orientación, mismas que aparecerán en los certificados de terminación de estudios. COBAEH Reglamento de Control Escolar. En <https://www.cobaeh.edu.mx/Documentos/Juridico/Reglamento%20de%20Control%20Escolar.pdf>.

Existen dos elementos imprescindibles que el profesor debe considerar para el desarrollo de las actividades de enseñanza de inglés: las competencias genéricas y las competencias disciplinares. Para Perrenoud (citado en DGB, 2013) una competencia se entiende como la capacidad cognitiva de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.

Las once competencias genéricas son comunes a todos los estudiantes de bachillerato en el país y constituyen el perfil de egreso de EMS; las competencias disciplinares básicas guardan estrecha relación con el campo de conocimiento al que pertenecen las asignaturas mientras tanto, las profesionales extendidas, desarrollan con cierta especificidad algunas propiedades de las disciplinares.

Tabla 4. Competencias en Educación Media Superior

Competencias genéricas	Competencias disciplinares	Competencias extendidas
Son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno(local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y practicar una vida convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc.	Las competencias disciplinares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos mediante el uso de distintos medios e instrumentos.	Amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas [...] la amplitud se refiere al espectro de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para desempeñar adecuadamente una competencia. La profundidad de una competencia se refiere a la complejidad de los procesos que describe.

Fuente: elaboración propia con base en DGB (2016: 10, 25-26).

## **Capítulo 6. Agentes, posiciones y disposiciones de los agentes que ocupan una posición docente en el campo educativo del COBAEH**

### **6.1 Caracterización del campo educativo del COBAEH: primeros indicios de diversidad docente**

A partir de la petición formal y gestión de información ante COBAEH respecto a los docentes de inglés en el periodo 2017-B, se clasificaron los registros proporcionados para detectar aquellos elementos objetivos que diferencian la posición docente de inglés y posteriormente, continuar con la obtención de datos estadísticos sobre el colectivo docente y sus particularidades en cada zona escolar. En esta primera fase, las categorías establecidas consistieron en el ingreso al campo y permanencia en la posición (antigüedad); determinaciones de índole administrativo sobre los agentes (número de horas asignadas frente a grupo y estatus laboral- docente de contrato, docente basificado y docente sindicalizado,) y área de procedencia disciplinar del capital informacional institucionalizado (título profesional), no obstante, para organizar la diversidad en los campos de procedencia, se recurrió a ciertos criterios establecidos en la Clasificación Mexicana de Programas de Estudios (CMPE) por Campos de Formación Académica 2011 (INEGI, 2012).

#### **6.1.1 Colectivo docente**

Una proporción del campo educativo del COBAEH se conformó por 173 agentes que ocuparon posiciones docentes de inglés en los 132 centros educativos, distribuidos en 68 municipios del estado de Hidalgo y agrupados en seis coordinaciones de zona. Se desconocen las razones por las que el Colegio descartó el suministro de información referente al género, edad y centros educativos de adscripción de los agentes; no obstante, a través de la consulta de información en la página oficial de la institución, se contabilizaron los centros educativos por zona y la cantidad resultante se contrastó con la cifra de docentes de inglés a nivel estatal, por ello se deduce que durante el periodo escolar 2017-B, los CEMSaD y planteles contaron con un docente de inglés para impartir la asignatura a estudiantes de primero, tercero y quinto semestre (ver Tabla 8); excepto en aquellos centros con turnos matutino y vespertino.

Tabla1. Distribución de centros educativos pertenecientes al COBAEH

Centros educativos/Zona escolar	I	II	III	IV	V	VI
Planteles	8	12	13	8	10	2
CEMSaD	6	7	16	10	14	26
Sub total-Instituciones por zona	14	19	29	18	24	28
Total de instituciones a nivel estatal	132					
Docentes de inglés por zona escolar	23	27	39	26	30	28
Total docentes de inglés a nivel estatal	173					

Fuente: elaboración propia

Los profesores de inglés del COBAEH se distribuyeron de manera heterogénea en las seis zonas escolares, cada una de éstas y sus respectivas localidades tienen características socioeconómicas y culturales que inciden en la absorción de matrícula y, de alguna manera esta situación sobre la delimitación de la estructura (administrativa y docente) responsable de prestar servicios educativos. En zona III Actopan-Tula (con mayor número de planteles) se agruparon 22.54% del total de los docentes; en zona V Huejutla se concentraron 17.34%, zona VI Molango (con mayor cantidad de CEMSaD) 16.18 %; seguida por zona II Tulancingo con 15.61%, continuó zona IV Ixmiquilpan, 15.03% y en último sitio, zona I Pachuca, 13.29% (ver la siguiente figura).

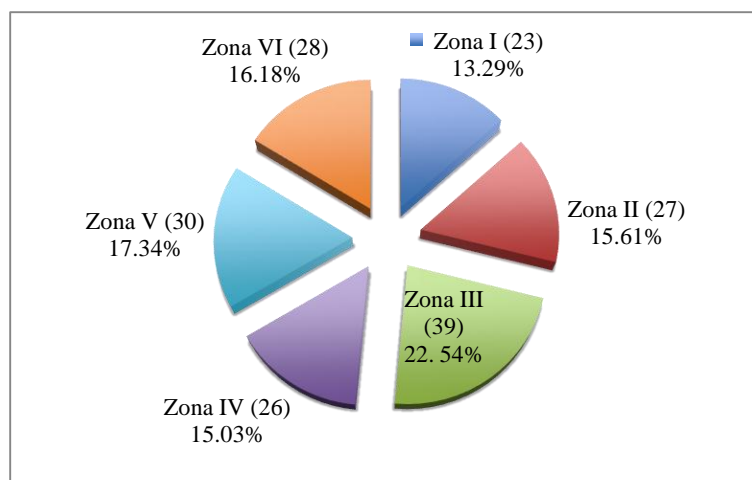


Figura 1. Docentes de inglés por zona escolar COBAEH. Fuente: elaboración propia



### 6.1.2 Ingreso al campo educativo del COBAEH

Los registros muestran docentes incorporados al COBAEH desde 1994 hasta 2017 (durante los meses de agosto y septiembre). El indicador mínimo de permanencia, hasta el momento en que se efectuó esta etapa del estudio, fue inferior a 12 meses (1 año) mientras el máximo fue de 23 años, respecto a los 30 años de existencia del Colegio. De los 173 agentes, 6.93% (12) habían permanecido menos de 1 año, 38.72 % (67) de 1 a 5 años, 16.76% (29) entre 6 y 10 años mientras que 13.29% (23) por un periodo de 11 a 15 años, 18.48 % (32) un lapso de 16 a 20 años y 3.46%(6) 21 años o más; por último, cabe señalar que 2.89 % (5) carecieron de algún registro en este rubro (ver figura 2).

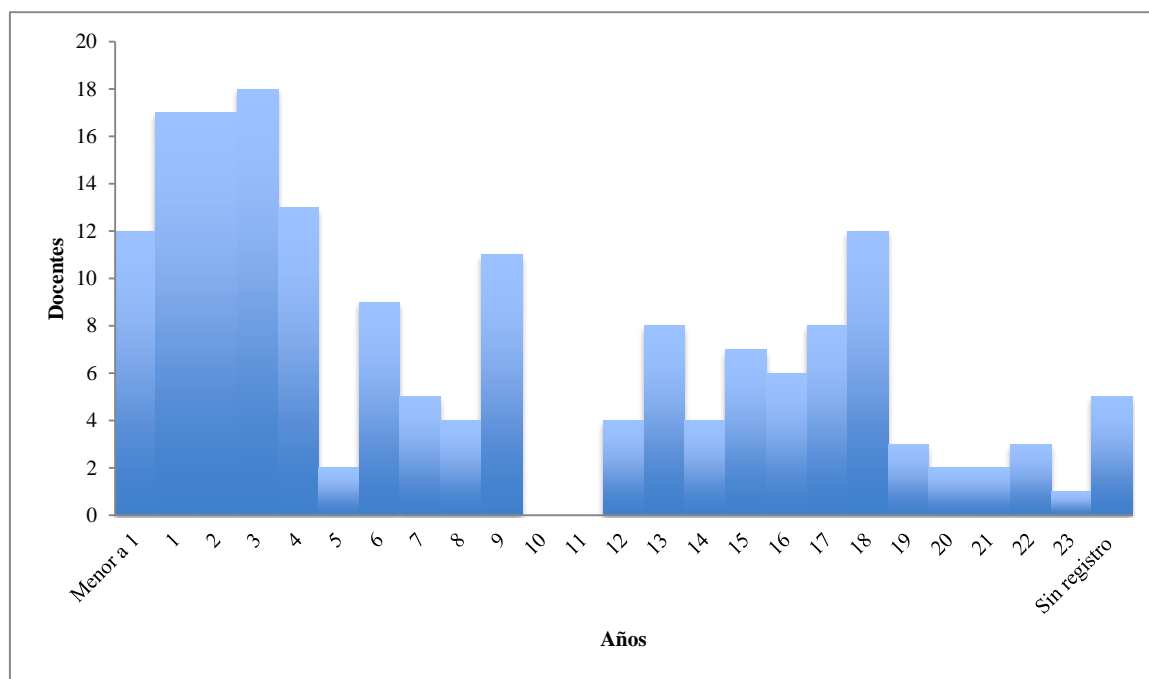


Figura 2. Tiempo de permanencia en la posición docente 2017-B. Fuente: elaboración propia

### 6.1.3 Permanencia en la posición docente

Para la permanencia en la posición por zonas escolares, se consideraron cinco intervalos: 0-5 años, 6-10 años, 11-15 años, 16-20 años y 21 años en adelante, aunque también se hace mención de la cifra de agentes sin registro. Respecto al primer intervalo, docentes con permanencia menor a 5 años, la frecuencia máxima se registró en zona VI, 19 docentes contra la mínima de 9 en zona I. En cuanto al segundo intervalo, permanencia de 6 a 10 años, la frecuencia máxima ascendió a 8 docentes en zona V respecto a la mínima de 2 en zona IV.

En el tercer intervalo, permanencia de 11 a 15 años, la frecuencia superior en zona I con 6 docentes y la inferior en zonas IV y VI, 2 profesores en cada una. Para el último intervalo, 16 a 20 años de permanencia, la frecuencia mayor fue de 11 en zona III por la menor de 1 en zona V. El último intervalo de 21 años en adelante, registró frecuencia de 3 docentes en zona III y 1 en zonas I, IV y V; para concluir, la frecuencia de docentes sin registro fue de 2 en zona IV y 1 en zonas I, IV y V (ver figura 3).

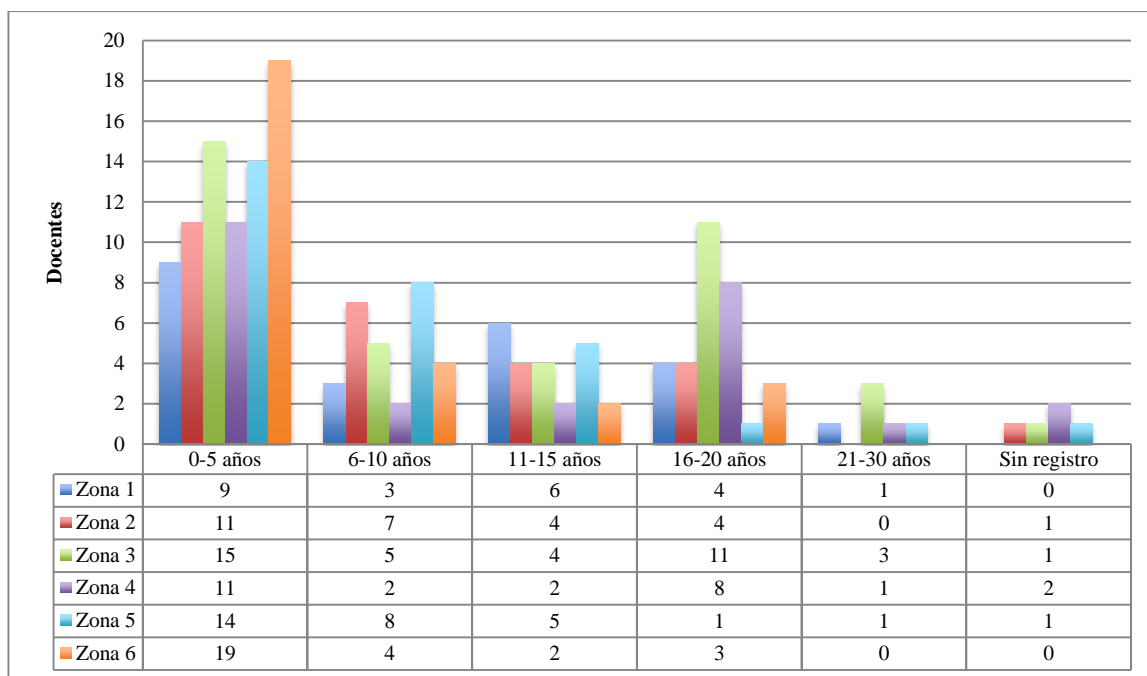


Figura 3. Tiempo de permanencia en la posición docente 2017-B por zona. Fuente: elaboración propia

#### 6.1.4 Determinaciones institucionales sobre los docentes de inglés

La asignación de horas frente a grupo a los docentes en planteles y CEMSaD, es uno de los ejes principales en su práctica pero está determinada por agentes con posiciones directivas, quienes cada periodo se encargan de elaborar la propuesta de carga horaria para los docentes, misma que se somete a la validación y autorización de la Dirección Académica del COBAEH. Esta actividad se realiza en función de la cantidad de estudiantes matriculados y grupos autorizados por centro educativo, en consecuencia se descarta cualquier posibilidad o alternativa de elección para los docentes sobre sus horas laborales.

La carga horaria mínima para los docentes de inglés en 2017-B fue de 3 horas mientras el monto máximo ascendió a 39, predominó el rango de 11 a 20 horas en un 36.42 %, sin embargo, con un porcentaje inferior pero muy similar de 33.53% se ubicó el rango de 21 a 30 horas. El rango inferior de 3 a 10 horas y el superior de 31 a 40 horas, mostraron el mismo porcentaje de 14.45%, el porcentaje de docentes sin registros se redujo a un 1.1.6% (ver Figura 4).

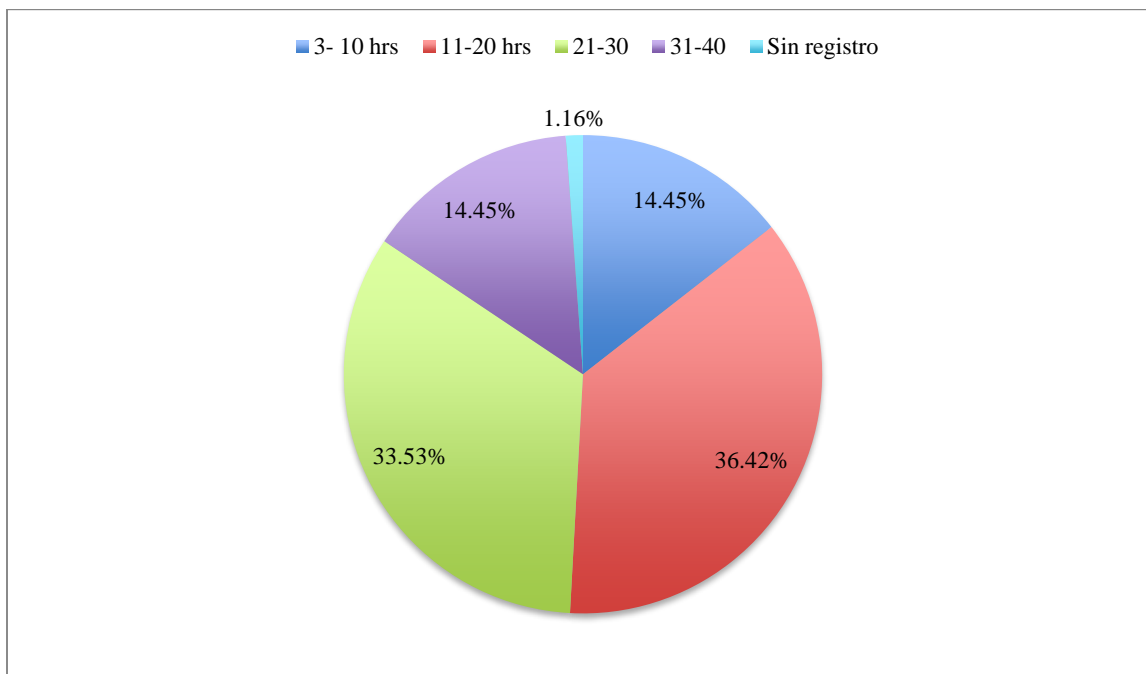


Figura 4. Determinaciones administrativas sobre los agentes (horas frente a grupo 2017-B). Fuente: elaboración propia.

La distribución mínima de carga horaria, 3 a 10 horas predominó en Zona VI y en proporción muy escasa en Zona I y IV; la carga intermedia de 11 a 20 horas presentó su índice más alto en Zona IV y el más bajo en Zona I; la asignación de 21 a 30 horas prevaleció con notoriedad en Zona III a diferencia de Zona VI; el monto máximo de horas 31 a 40 sobresalió en Zona V en oposición con la inexistencia en Zona IV. Sólo las Zonas III y IV, carecieron de registro en el rubro, sin embargo, fue ínfimo (ver Figura 5).

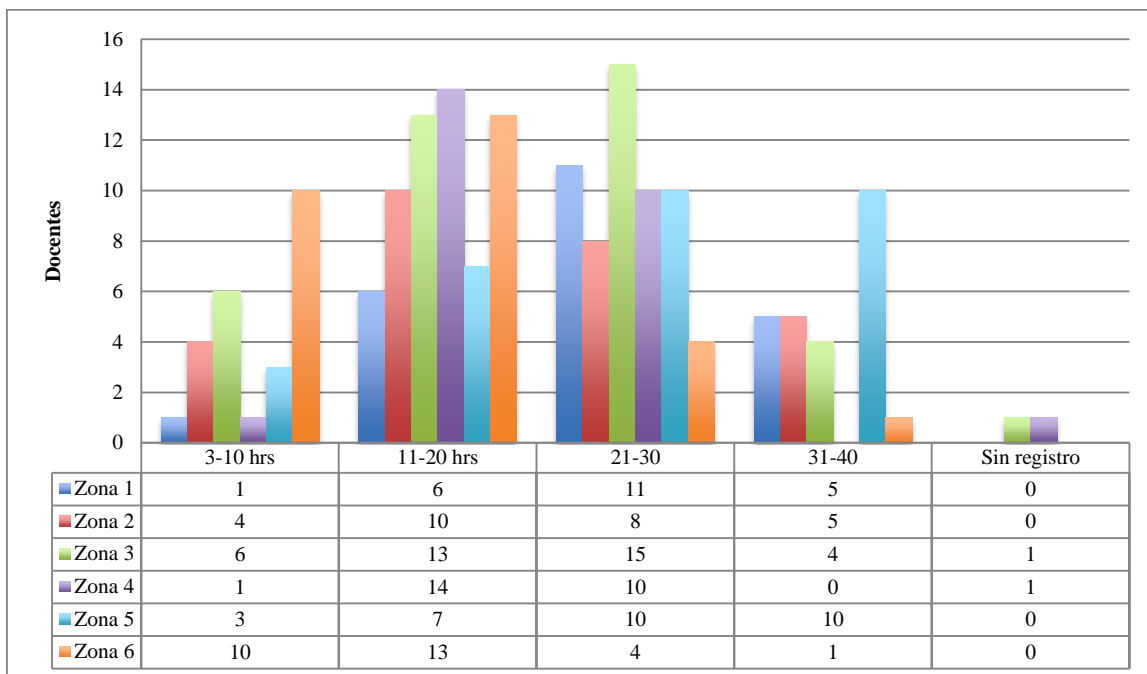


Figura 5. Determinaciones administrativas sobre los agentes (horas frente a grupo por zona, 2017-B). Fuente: elaboración propia

### 6.1.5 Estatus laboral

Otro factor notable que repercute sobre la posición docente es el estatus laboral, es decir, el tipo de nombramiento otorgado al agente en suma al tiempo que ha permanecido en el campo. Se entiende por docentes de contrato a aquellos agentes que recibieron un nombramiento por tiempo fijo, de acuerdo con COBAEH (2016) es el que se otorga por un plazo previamente definido; en cambio, los docentes basificados son trabajadores con nombramiento definitivo, COBAEH (2016) señala que es el de base que se da por un tiempo indeterminado, además tienen la garantía parcial o total sobre la asignación de horas en periodos consecutivos; los docentes sindicalizados, además de conservar el nombramiento definitivo, se agremiaron al Sindicato Único de Trabajadores Académicos del COBAEH (SUTACOB AEH) con el propósito de defender sus derechos y mejorar sus condiciones de trabajo (ver Figura 6).

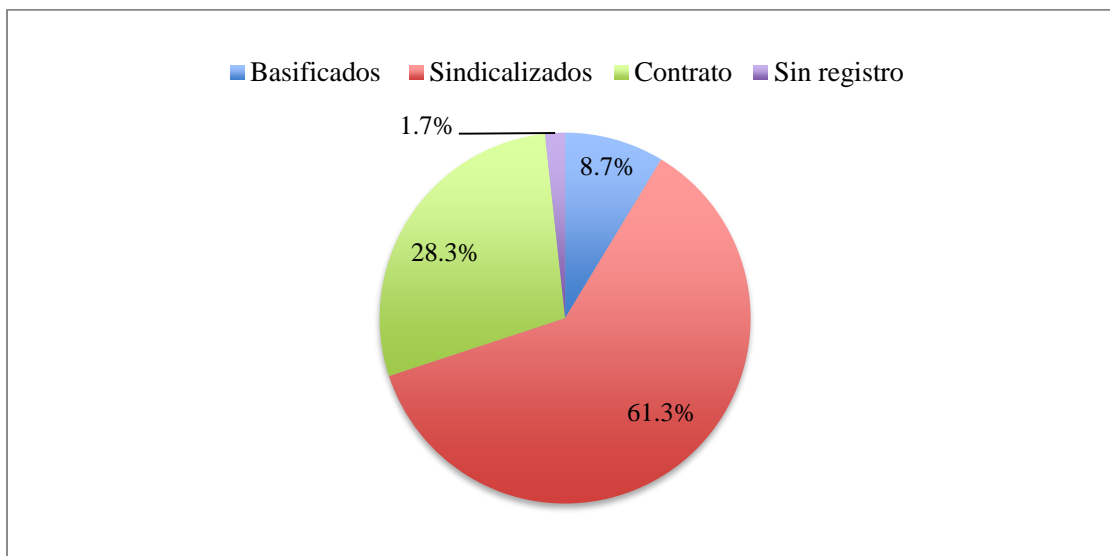


Figura 6. Determinaciones administrativas sobre los docentes (estatus laboral). Fuente: elaboración propia

En todas las zonas escolares la cifra de docentes sindicalizados se impuso sobre los otros estatus, pero se acentuó en gran medida en zona III y, por el contrario, disminuyó en zona VI. En segundo orden, la condición docente de contrato aumentó en zona VI y decreció en zona II. En última instancia se colocó la condición de docente basificado, tuvo una disminución notoria pero con un ligero indicador en zona II y ausencia en zona IV y V (ver Figura 7).

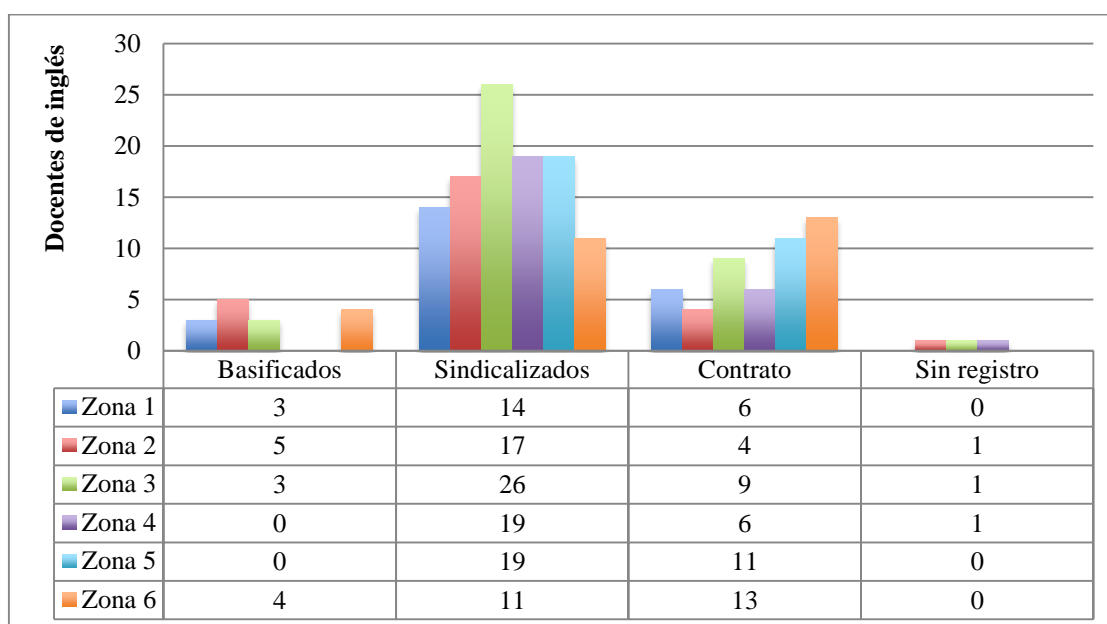


Figura 7. Estatus laboral por zonas 2017-B. Fuente: elaboración propia.

### **6.1.6 Procedencia del capital cultural institucionalizado**

Los agentes ingresaron al campo en momentos históricos distintos, realizaron una inversión de tiempo y capital económico para acudir a una institución de educación superior con el propósito de cursar un programa de estudios con una modalidad, duración y organización curricular específica. La diversidad encontrada respecto al título otorgado es el motivo para remitirse a la Clasificación Mexicana de Programas de Estudios (CMPE), SEP, (1996; citada en INEGI ,2012) refiere el concepto de programa de estudios de la siguiente manera:

Es la descripción sintetizada de los contenidos de las asignaturas o unidades de aprendizaje, ordenadas por secuencias o por áreas relacionadas con los recursos didácticos y bibliográficos indispensables, con los cuales se regulará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la apropiación de capital cultural institucionalizado, capital factible en el campo, resultó un bien imprescindible para el desempeño de los agentes en funciones docentes, esto a pesar de la cercanía o distancia disciplinar que guardan los títulos de aquellos otros especificados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (2014) para la enseñanza de inglés en el Profesiograma para Bachillerato General.

La gran mayoría de los agentes consiguió un título de educación superior. El 89.60 % de los agentes se reportó tener estudios de licenciatura e ingeniería, en este nivel se contabilizaron los títulos de Técnico Superior Universitario con 2.31% y en reducida proporción (0.58%) títulos pertenecientes a la educación profesional técnica terminal; también se consideraron los títulos del nivel educativo precedente, alusivos al ámbito de bachillerato técnico y profesional técnico bachiller, 1.73% y asociados al bachillerato general 1.16%. Solamente 1.73% de los registros no se identificó en un nivel afín a la CMPE de acuerdo con las denominaciones proporcionadas por los agentes mientras que un 2.89% se apuntaron sin ningún registro inicial (ver Figura 8).

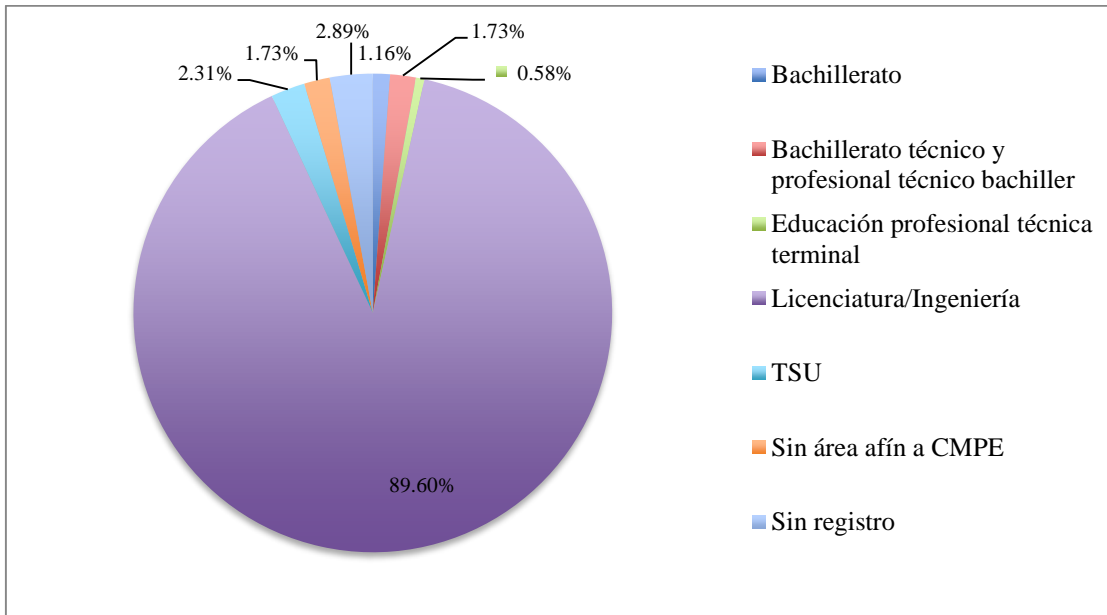


Figura 8. Nivel educativo de procedencia del capital cultural institucionalizado de acuerdo con CMPE 2011. Fuente: elaboración propia.

Los agentes que ocuparon una posición docente hasta 2017-B, señalaron contar con título de educación superior, sin estar ligado a la enseñanza del inglés; el capital cultural institucionalizado se diversificó y se posicionaron en el campo educativo agentes egresados de numerosos programas de estudio, por lo tanto, esta situación no representó una restricción administrativa para que desarrollaran su práctica docente:

Para los fines de la CMPE son objeto de clasificación los programas de estudio que tienen como propósito de formación, al concluir el programa o al acreditarlo, la obtención de un título para un desempeño profesional o técnico, en términos de una preparación pertinente para incorporarse al sector productivo. La formación puede ser en conocimientos teóricos o prácticos. Se excluyen de la CMPE los programas de estudio con propósitos de formación básica, formación de orientación general o formación para el trabajo. (INEGI, 2012)

La clasificación estandarizada de los campos de formación académica permite organizar los programas de estudio de la educación superior y media superior en México (INEGI, 2012); por consiguiente, el punto de partida para la distinción de la diversidad encontrada en el campo educativo, consistió en la revisión de los criterios de la CMPE para acotar la pertenencia o exclusión de los títulos de los agentes en alguno de los campos de formación académica, los cuales se definen como el ámbito de conocimiento (que puede ser teórico y/o práctico) que se enseña en un plan o programa de estudio (INEGI, 2012), (ver figura 9).

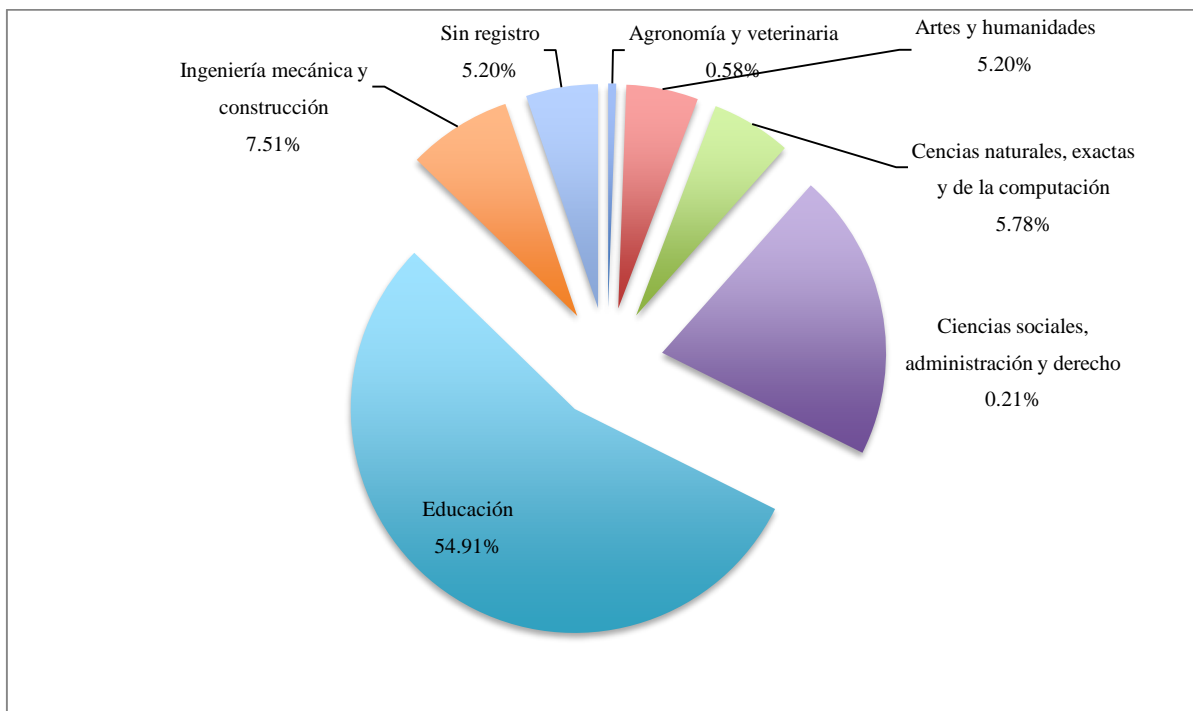


Figura 9. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo amplio).  
Fuente: elaboración propia

En la CMPE se distinguen ocho campos amplios de formación académica según el ámbito del conocimiento: educación; artes y humanidades; ciencias sociales, administración y derecho; ciencias naturales, exactas y de la computación; ingeniería, manufactura y construcción; agronomía y veterinaria; salud y servicios (INEGI, 2012). Ahora bien, de los ocho campos señalados, el capital cultural institucionalizado de los agentes fue concordante con seis. Más de la mitad de los títulos emanaron del campo de educación y alcanzaron un porcentaje de 54.91%. Prosiguió en un porcentaje moderado el campo de ciencias sociales, administración y derecho en 20.81%. En menor proporción aparecieron los campos de ingeniería mecánica y construcción con 7.51% seguido por el campo de las ciencias naturales, exactas y de la computación en 5.78%, artes y humanidades 5.20%, en diminuta proporción, 0.58% de agronomía y veterinaria, por último, un ligero aumento de agentes sin registro en 5.20%.

Los campos amplios, se desglosan en campos específicos, detallados, y en algunos casos, en campos unitarios; dicho desglose constituye la clasificación de los campos de formación académica. Estos campos se relacionan entre sí a través de la similitud o complementariedad



de sus temas o asignaturas (INEGI, 2012). En la Figura 10 se observan los campos específicos de procedencia del capital cultural institucionalizado aplicable para los agentes que impartieron la asignatura de inglés en 2017-B.

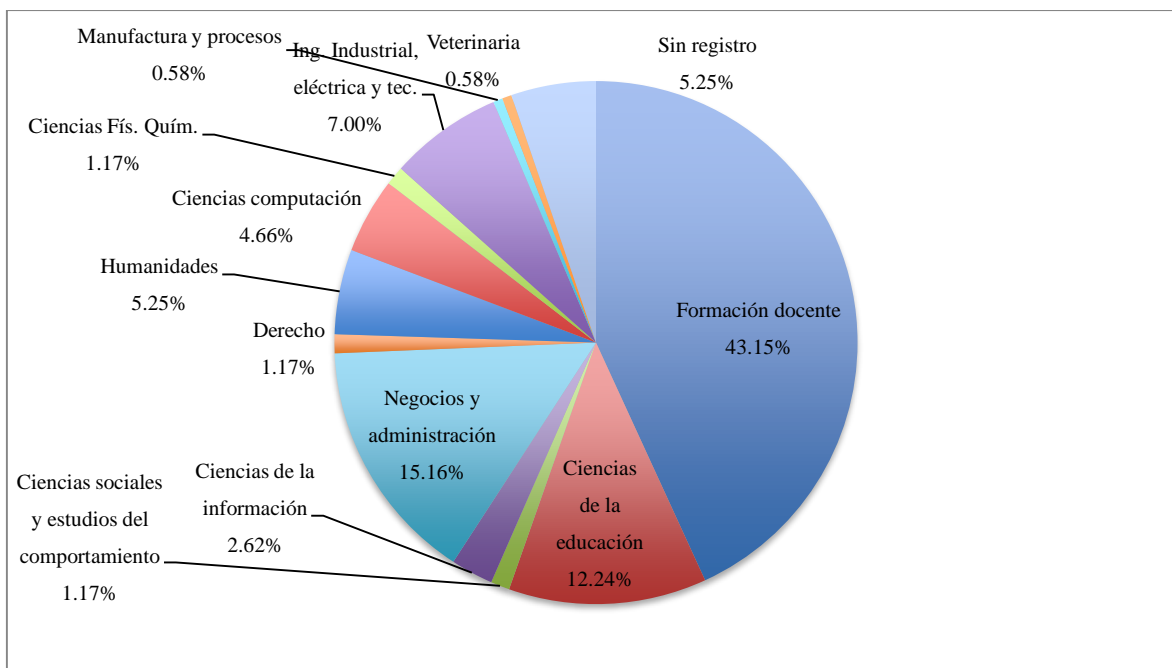


Figura 10. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campos específicos). Fuente: elaboración propia.

Los seis campos amplios mencionados se desglosaron en 12 campos específicos de un total de 22. Los títulos procedentes del campo de educación se relacionaron con la formación docente en 43.15 % y ciencias de la educación en 12.24%; en el campo de ciencias sociales, administración y derecho resultaron ciencias sociales y estudios del comportamiento en 1.17%, ciencias de la información en 2.62% predominó negocios y administración en 15.16% y en pequeña proporción derecho, 1.17%; las artes y humanidades sólo apuntaron hacia humanidades en 5.25%, mientras en el campo de las ciencias naturales, exactas y de la computación se catalogaron ciencias físico-químicas en 1.17% y ciencias de la computación en 4.66%; en agronomía y veterinaria se fraccionó hacia veterinaria en un apenas visible 0.58%; ingeniería mecánica y construcción se enlazó con ingeniería industrial, eléctrica y tecnológica en 7 % y manufactura y procesos en 0.58%; en última instancia, 5.25% sin registros para una posible clasificación.

A través del último nivel de la CMPE, los campos detallados, se precisó la heterogeneidad del capital cultural por zonas escolares. A semejanza de una fotografía, las siguientes

gráficas muestran con mayor detalle el panorama que prevaleció durante un periodo específico de tiempo, aquella realidad capturada se ha transformado porque el campo es dinámico, las fuerzas que ahí convergen, surten efectos inminentes hacia los agentes y sus posiciones.

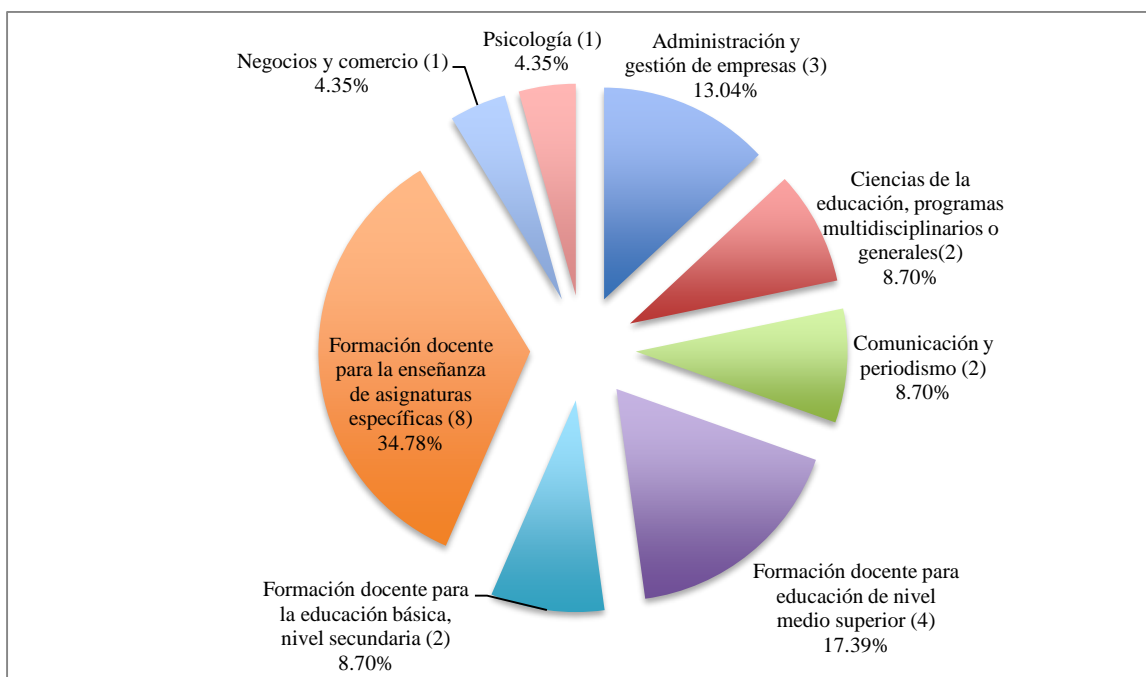


Figura 11. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona I). Fuente: elaboración propia

En la Figura 11, se aprecia que en zona I el capital cultural institucionalizado de los agentes resultó afín a la educación en un 69.64%, los cuatro campos detallados sobresalientes fueron formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas en 34.78%, formación docente para educación de nivel medio superior con 17.39%, y en proporción idéntica formación docente para la educación básica nivel secundaria y ciencias de la educación, programas multidisciplinares o generales 8.70%. El 30.36% restante de los títulos también se agrupó en cuatro campos detallados pero desligados de la enseñanza de lenguas extranjeras o educación.

En zona II casi un tercio de los agentes, 29.65%, consiguieron títulos procedentes de cinco campos detallados, distanciados en cierta medida de la enseñanza del inglés o de conocimientos generales sobre educación. Por otra parte, más de la mitad de los títulos obtenidos (66.65%) fueron alusivos a siete campos detallados en educación, predominó en

28.63% formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas, con porcentaje similar de 11.11% coincidieron formación docente para educación de nivel medio superior y didáctica, pedagogía y currículo; en menor magnitud, concordaron en 3.70% formación docente para la educación básica nivel secundaria, formación docente para educación básica nivel primaria, ciencias de la educación programas multidisciplinares o generales y orientación y asesoría educativa (ver Figura 12).

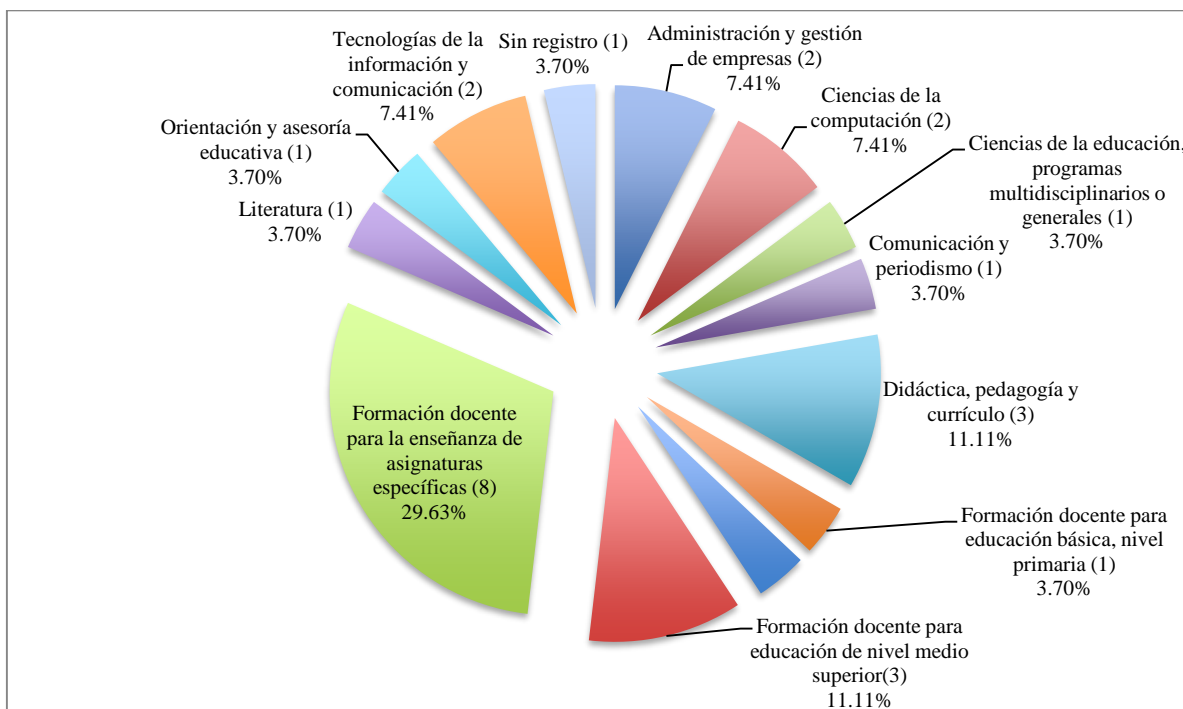


Figura 12. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona II).  
Fuente: elaboración propia

La pluralidad del capital informacional se hizo más evidente en zona III porque 46.15 % de los títulos de los agentes carecieron de nexos disciplinares directos con la práctica docente además de que su origen se atribuyó a nueve de los veintidós campos detallados en contraste, con sólo cinco rubros de índole educativa o bien, lingüística, los cuales acumularon 51.29 % y se integraron por formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas en 20.51%; formación docente para educación de nivel medio superior en 10.26%; formación docente para la educación básica nivel secundaria y ciencias de la educación, programas multidisciplinares o generales, ambas con 5.13% y lenguas extranjeras en 10.26% (ver Figura 13).

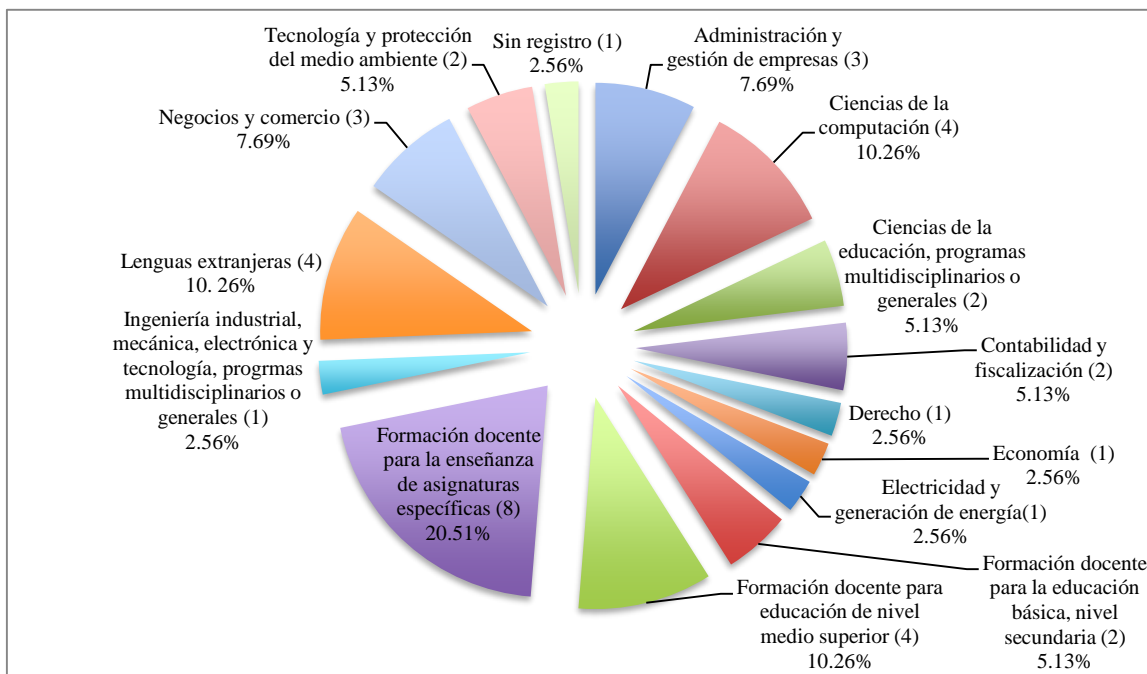


Figura 13. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona III). Fuente: elaboración propia

En zona IV, los campos detallados ubicados fueron diez, pero solamente en cinco se acumuló 53.85 % de títulos con atribuciones disciplinares hacia la enseñanza y enseñanza del inglés, en formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas el 19.23%; formación docente para educación física, artística o tecnológica 7.69%, formación docente para educación de nivel media superior 11.54%; formación docente para educación básica, nivel primaria 3.85% y ciencias de la educación, programas multidisciplinares o generales con 11.54%.

En los cinco campos restantes el porcentaje de 34.63%, se distribuyó en los programas provenientes de administración y gestión de empresas en 19.23%, mientras los cuatro restantes fueron convergentes en la misma proporción, 3.85%; ingeniería mecánica y metalúrgica; negocios y comercio; negocios y administración, programas multidisciplinares o generales y, por último, veterinaria; no obstante, el valor de títulos sin registro, ascendió a 11.54%, proporción similar encontrada en otras zonas (ver Figura 14).

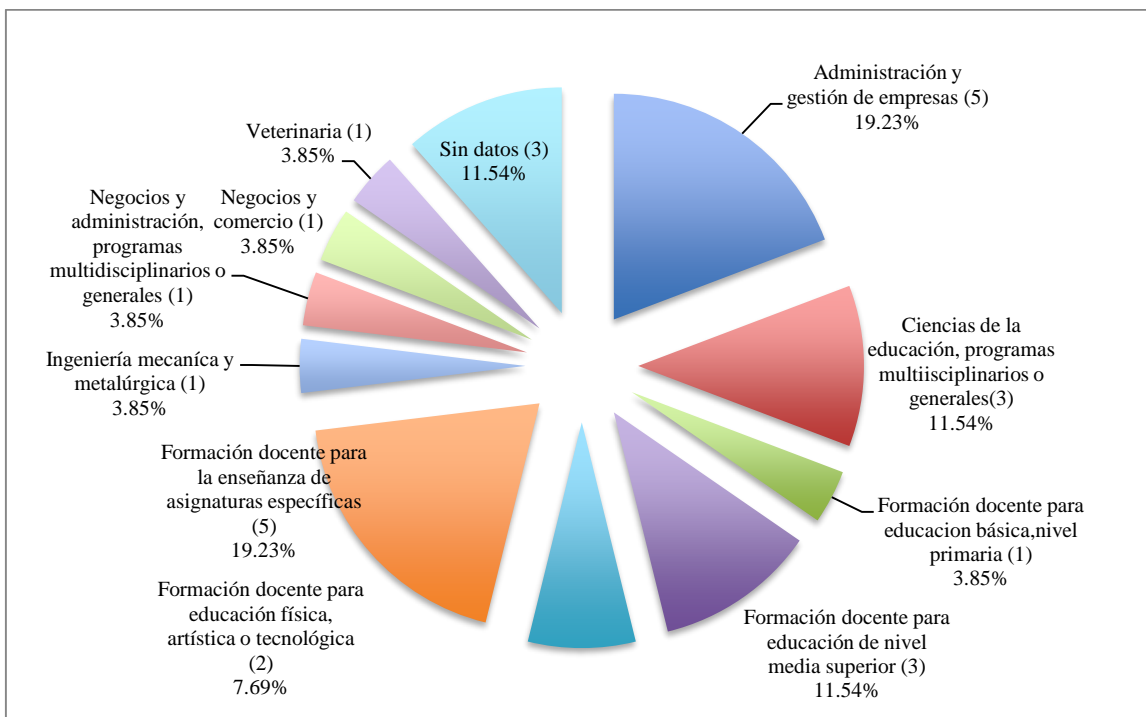


Figura 14. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona IV). Fuente: elaboración propia.

En zona V, los títulos académicos de los agentes se asociaron a doce campos detallados, siete de ellos en fueron concordantes con la docencia, educación y lenguas extranjeras en 33.33% se situó la formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas; formación docente para educación de nivel medio superior y ciencias de la educación, programas multidisciplinares o generales, ambas con 10%; formación docente para la educación básica, nivel secundaria 6,67%; en este mismo ámbito pero en menor proporción, 3,33% se encontraron con formación docente para la educación básica, nivel preescolar; didáctica, pedagogía y currículo y lenguas extranjeras.

En otra parte del análisis, cinco campos restantes, registraron una disminución en el porcentaje de títulos distintos al ámbito educativo pues sumaron un 19,99%; predominó administración y gestión de empresas con 6,67% sobre 3,33% del resto, tales como ingeniería industria, mecánica, electrónica y tecnológica, programas multidisciplinares o generales; humanidades; ciencias computacionales y negocios y comercio; por último, la fracción sin registro incrementó sobre los registros de algunos campos, representó un 10% del total de la zona (ver Figura 15).

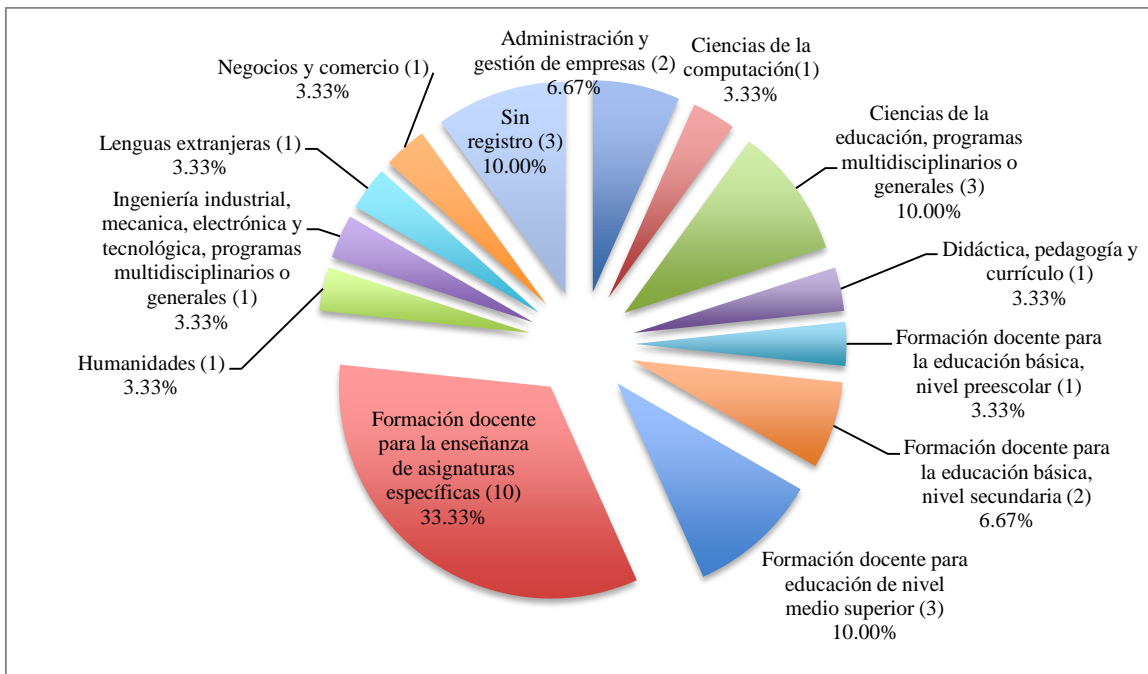


Figura 15. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona V). Fuente: elaboración propia.

La proporción de los capitales en relación a los campos detallados en zona VI se inclinaron en 53.55% hacia programas de estudio distantes de cuestiones pedagógicas; se impusieron con 10.71% comunicación y periodismo y tecnologías de la información y comunicación; en segundo sitio, coincidieron ciencias de la computación; ciencias físicas, químicas y de la tierra, programas multidisciplinares o generales y negocios y administración, programas multidisciplinares o generales en 7.14%; después, en menor escala, 3.57%, se ubicaron manufacturas, procesos, programas multidisciplinares o generales; ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología, programas multidisciplinares o generales y derecho. En contraparte, los campos detallados de los títulos con proximidad disciplinar se remitieron al 46.42%, predominando formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas con 21.43% seguida por ciencias de la educación, programas multidisciplinares o generales; formación docente para la educación básica, nivel secundaria y lenguas extranjeras en 7.14% y, por último, formación docente para educación en nivel medio superior con 3.57% (ver Figura 16).

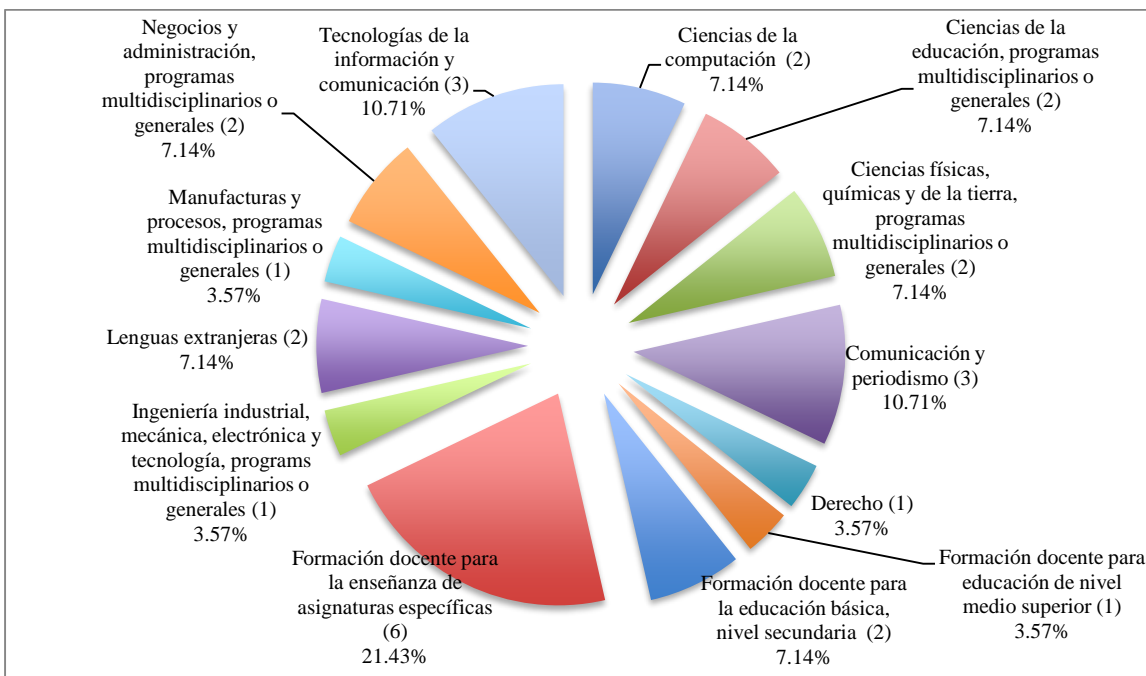


Figura 16. Procedencia del capital cultural institucionalizado (campo detallado, zona VI) Fuente: elaboración propia.

Pese a la existencia de un perfil profesional aplicable para docentes adscritos a instituciones que imparten Bachillerato General, entre éstas COBAEH, la obtención y propiedad del título académico, representó el capital factible para el acceso al campo aunque en los treinta años de existencia se hayan establecido distintas condiciones para regular los mecanismos de ingreso. En años recientes la Subsecretaría de Educación Media Superior a través del Profesiograma para Bachillerato General (SEMS, 2014) determinó los programas de educación superior acordes para impartir la asignatura de inglés en EMS (ver Figura 17) de acuerdo con el ámbito de formación pedagógica y disciplinar. De los 173 docentes en 2017-B, los títulos de 77 agentes se apegaron a lo establecido en el Profesiograma frente a 87 en situación opuesta y únicamente 9 carecieron de los registros propios a este ámbito (ver Figura 18).

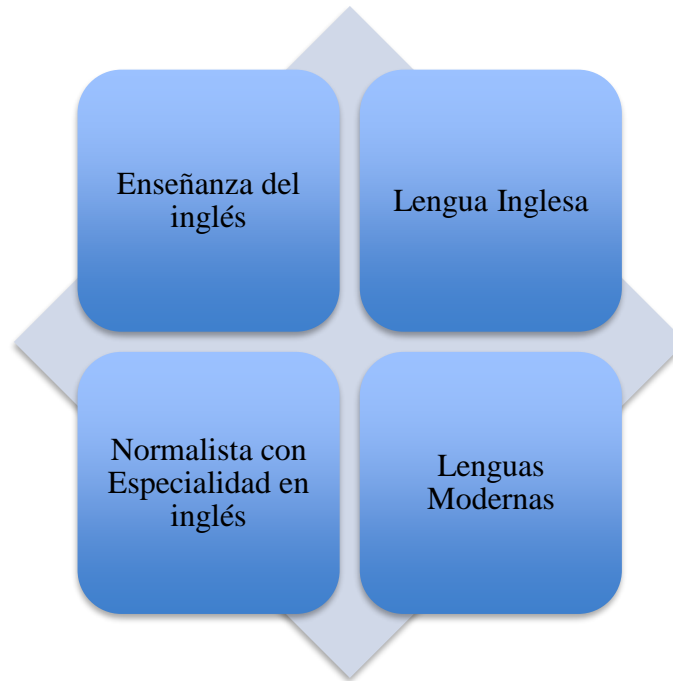


Figura 17. Títulos (educación superior) afines al Profesiograma para Bachillerato General, obtenidos por los agentes con posición docente de inglés en 2017-B. Fuente: elaboración propia

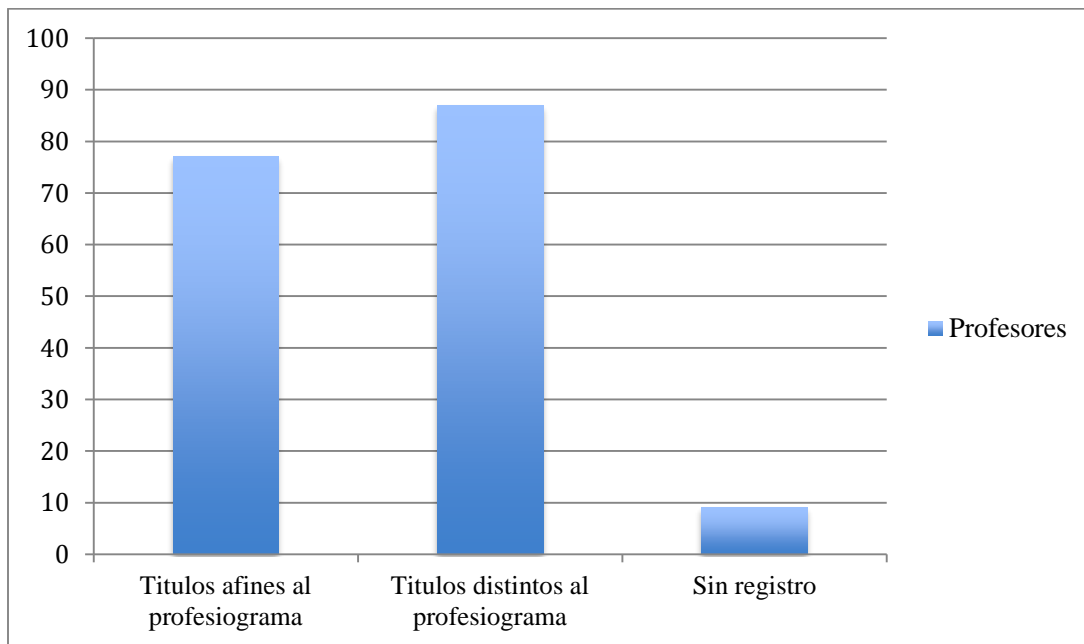


Figura 18. Títulos (educación superior) afines al Profesiograma para docentes de inglés Fuente: elaboración propia



## **6.2 Agentes docentes.**

La segunda fase de la estrategia metodológica, consistió en la aplicación de un cuestionario. De la totalidad de agentes que integraron el campo educativo del COBAEH, se recabó información correspondiente a dos agentes con adscripción en distintas zonas. El instrumento se conformó por seis dimensiones que englobaron 1) información general: edad, género y estado civil; 2) determinaciones administrativas: nombramiento, carga horaria y cantidad de alumnos atendidos; 3) escolaridad; 4) formación continua: por cuenta propia, por conducto institucional o interinstitucional; 5) estímulos docentes institucionales; 6) bienes y servicios personales e institucionales que incorporaron en su práctica docente.

### **6.2.1 Caracterización de sus posiciones**

Agente A, género femenino, soltera y con 34 años de edad, obtuvo el título profesional de licenciatura en lenguas extranjeras. Ingresó al COBAEH durante el año 2014 y fue asignada a un CEMSaD de Zona VI. Durante el periodo 2017-B atendió aproximadamente a 130 alumnos y su carga horaria ascendió a 33 horas, de las cuales impartió 21 horas frente a grupo en la asignatura de inglés y el resto, en otra asignatura del campo disciplinar de comunicación. Sin embargo del total de horas, la basificación únicamente prevaleció en 12 horas pese a su condición de docente sindicalizada desde el año 2015.

Por otro lado, la agente B, soltera, madre de familia y de 34 años de edad se incorporó al campo educativo en 2004, su adscripción se localizó en un plantel COBAEH con doble turno ubicado en Zona II, donde tuvo a su cargo alrededor de 240 alumnos; su carga horaria se constituyó por 24 horas basificadas, correspondientes a la asignatura de inglés más 3 horas de fortalecimiento académico para acumular un total de 27 horas, se agremió al SUTACOB AEH en el año 2007 (ver Tabla 1).

En lo que respecta a la escolaridad de las agentes, las diferencias comienzan desde el nivel bachillerato. La agente A, realizó sus estudios de bachillerato en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios en el estado de Puebla, obtuvo la carrera técnica de sistemas computacionales mientras tanto, la agente B, sólo cursó estudios de bachillerato general. De cierta manera, los estudios de bachillerato general favorecieron a la agente B para ingresar a la licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa, debido a que el perfil de egreso abarcó conocimientos sobre ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación,

humanidades y ciencias sociales; caso contrario el de la agente A, quien tuvo un perfil orientado específicamente hacia las matemáticas y computación, en consecuencia guardó mayor distancia disciplinar para el ingreso a una carrera profesional enfocada hacia el dominio de los idiomas, la licenciatura en lenguas extranjeras (ver Tabla 2).

Tabla 2. Caracterización general de agentes participantes.

Información general	Agente A	Agente B
Género	Femenino	Femenino
Edad	34	34
Estado civil	Soltera	Soltera
Hijos (as)	No	Si
Ingreso al campo	2014	2004
Permanencia en el campo	4 años	14 años
2. Determinaciones administrativas	Agente A	Agente B
Adscripción	CEMSaD	COBAEH
Carga horaria	33 horas (12 basificadas)	27 horas (24 basificadas)
Estudiantes atendidos (aproximadamente)	130	240
Tipo de nombramiento	Docente Basificada/ Afiliada a SUTACOB AEH desde 2015	Docente Basificada/Afiliada a SUTACOB AEH desde 2007

Fuente: elaboración propia.

Ambas agentes egresaron de programas de estudio relacionados en gran medida con el idioma inglés y aunque estos fueron pertinentes con lo señalado en el profesiograma para Bachillerato General, las áreas del conocimiento hacia las cuales se orientaron sus carreras profesionales fueron traducción y enseñanza del inglés a estudiantes de diferentes niveles educativos. En el caso de la agente A se dedicó al dominio de las habilidades comunicativas en un segundo o tercer idioma (inglés y francés) con fines prácticos; en contraparte, el programa que cursó la agente B se centró en cuestiones pedagógicas, metodológicas y didácticas, por ende, esta situación colocó a la agente B con mayor ventaja con respecto a la agente A, porque la primera adquirió los elementos teóricos, prácticos y disciplinares necesarios para desarrollar su práctica como docente de inglés (ver Tabla 2).

Tabla 3. Relación del capital cultural institucionalizado con Clasificación CMPE

Clasificación CMPE	Agente A	Agente B
Campo amplio	Artes y humanidades	Educación
Campo específico	Humanidades	Formación docente
Campo detallado	Lenguas extranjeras	Formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2012).

### 6.2.2 Trayectoria escolar de agentes participantes

Las agentes se dieron a la tarea de incrementar el volumen de su capital informacional institucionalizado, para ello, realizaron estudios de posgrado, ambas en modalidad virtual; la agente B cursó Especialidad en Tecnología Educativa, mientras la agente A estudió el programa de Maestría en Desarrollo Educativo. La obtención de un título adicional al de licenciatura favoreció la ampliación de sus referentes teóricos y prácticos según las necesidades manifestadas en el transcurso de su desempeño docente; el posgrado de la agente A le otorgó nociones generales sobre educación, pedagogía y didáctica; en contraste con la vertiente de la especialidad, que consistió en la aplicación y desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés partir de las TIC (ver Tabla 3).

Tabla 4. Escolaridad de agentes participantes

Escolaridad	Agente A	Agente B
Bachillerato	Tecnológico Industrial y de Servicios /Sistemas computacionales	Bachillerato General
Licenciatura	Lenguas Extranjeras/Universidad Privada	Enseñanza de la Lengua Inglesa/Universidad Pública
Área del conocimiento	Traducción	Enseñanza de inglés a estudiantes de distintas edades
Posgrado	Maestría en Desarrollo Educativo/Modalidad virtual	Especialidad en Tecnología Educativa/Modalidad Virtual

Fuente: elaboración propia.

### 6.2.3 Formación continua

Al tomar en consideración la formación académica de las agentes, las actividades de formación continua gestionadas por cuenta personal, tales como cursos y congresos alusivos a temas generales de educación y enseñanza de la lengua inglesa, no tuvieron implicaciones directas en la obtención de títulos académicos. La similitud encontrada en ambas agentes consistió en recurrir a cursos de fortalecimiento del idioma inglés como estrategia para incrementar su capital informacional incorporado, con el propósito de dar muestras fehacientes en la práctica de su competencia comunicativa en una segunda lengua. Cabe señalar que también recurrieron a cursos para conseguir certificaciones del idioma, lo cual podría considerarse como una estrategia para conservar su posición en el campo educativo, mejorar su posición o bien, obtener estímulos económicos con base en las normas nacionales y locales vigentes para el ingreso, permanencia y obtención de estímulos docentes.

La institución realizó la gestión de actividades relativas a la mejora de las competencias comunicativas en inglés (*listening, speaking, reading y writing*) y certificaciones del idioma en apego a los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que se les solicita a los profesores de inglés en EMS (Nivel B2). Las dos agentes acudieron a cursos de mejora de competencias comunicativas, participaron en congresos sobre temas de interés general en educación, certificaciones del idioma inglés, en adición a estas acciones, la agente B acudió a congresos especializados en la enseñanza del inglés.

Las actividades dirigidas hacia docentes de COBAEH, convocadas por instituciones de educación superior y otras instancias responsables de la capacitación docente en México, consistieron en cursos y certificaciones para el desarrollo de competencias docentes en EMS, cursos para la consolidación de las habilidades comunicativas en una segunda lengua y cursos para certificación del idioma inglés a cargo de instancias nacionales. Por otro lado, en el plano internacional, la formación continua corrió sólo a cargo de la agente A, quien viajó a un país de habla inglesa con el objetivo de acudir a cursos que le permitieran mejorar su capacidad de escucha y progresar en el habla del idioma inglés, dos aspectos que consideró significativos como hablante de una lengua (ver Tabla 4).

Tabla 5. Formación continua

Formación continua	Agente A	Agente B
Por conducto personal	<p>Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p>Cursos sobre temáticas educativas generales. Congresos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del inglés.</p>	<p>Cursos para certificación TOEFL.</p> <p>Cursos para fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p>Cursos sobre Metodología de la enseñanza del inglés Congresos.</p>
Por conducto institucional	<p>Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p>Cursos de certificación del idioma inglés.</p> <p>Cursos sobre temáticas educativas generales. Congresos de temáticas educativas generales.</p>	<p>Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p>Cursos de certificación del idioma inglés.</p> <p>Congresos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del inglés.</p>
Convocatoria interinstitucional (Universidades públicas, privadas y organizaciones comerciales).	<p>Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p>Cursos de certificación del idioma inglés.</p> <p>Curso Formación Docente en Educación Media Superior.</p> <p>Certificación de Competencias Docentes en Educación Media Superior.</p>	<p>Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p>Cursos de certificación del idioma inglés.</p> <p>Curso Formación Docente en Educación Media Superior.</p> <p>Certificación de Competencias Docentes en Educación Media Superior.</p>
En el extranjero	Fortalecimiento de habilidades comunicativas.	No.

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.4 Estímulo institucional

Acerca de la obtención de estímulos docentes, la docente B manifestó la obtención del beneficio de tipo económico que le fue otorgado por un periodo de diez años, desde el año 2006 hasta el 2016, e indicó que para obtenerlo era necesario someterse a una evaluación diseñada por el COBAEH sobre ciertos aspectos de su práctica; por ejemplo calidad en la enseñanza, puntualidad y asistencia, participación en comisiones del plantel y elaboración de proyectos académicos. En cambio, la agente B mencionó no haber obtenido el recurso durante el tiempo de permanencia en el campo (menor a cinco años), además indicó que era

de su conocimiento el requisito de someterse a una evaluación por parte de directivos y alumnos de su centro de adscripción (ver Tabla 5).

Tabla 6. Estímulo docente

Estímulo docente (institucional)	Agente A	Agente B
Tipo económico	Ninguno	Beneficiaria desde 2006 a 2016.
Criterios para obtenerlo	Evaluación por parte de directivos y alumnos.	Calidad en la enseñanza, puntualidad y asistencia, participación en comisiones del plantel, realización de proyectos.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en lo referente a la incorporación de capital informacional objetivado en la práctica docente, es decir, a aquellos bienes y servicios al alcance de las agentes tanto de suministro personal como institucional a los que recurrieron para desarrollar sus actividades de docencia, se encontró una situación de desigualdad a causa de las condiciones socioeconómicas de sus centros de adscripción y lugares de residencia en suma a los criterios para su empleo a partir de su formación académica.

### 6.2.5 Bienes y servicios personales e institucionales

La agente A obtuvo una licenciatura en lenguas extranjeras con adscripción a un CEMSaD ubicado en una localidad de Zona VI. De acuerdo con SEDESOL (2013) a partir de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, la población fue de 1015 habitantes y presentó alto nivel de marginación; esto es, cifras considerables de analfabetismo, educación básica (primaria) incompleta y condiciones adversas en los servicios básicos en las viviendas.

La agente A reportó que los dispositivos que emplea fueron el teléfono celular inteligente y computadora portátil, pero para ponerlos en funcionamiento, mediante el servicio de internet y acceder a contenidos como videos musicales y películas, mencionó que recurre a la conexión a la red desde el centro educativo (pese a los constantes desperfectos). Esto porque al residir temporalmente en la localidad no contrató servicios de internet; en consecuencia descartó tanto el uso de aplicaciones desde su equipo móvil y computadora durante sus

actividades de enseñanza; el servicio de televisión de paga tampoco fue requerido para la agente A; por lo tanto, la agente no lo consideró como una fuente viable de recursos didácticos. La misma docente puntualizó la preferencia de los contenidos procedentes de internet en idioma inglés y con subtítulos en el mismo idioma, con la finalidad de reforzar la pronunciación del vocabulario. Ante tal situación, se valió del empleo de recursos físicos como el libro, ejercicios impresos y videos (previa descarga) según la naturaleza de las actividades consideradas en su plan de clase y la disponibilidad para la gestión de los recursos.

La agente B, quien consiguió un título de licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa, presentó una situación opuesta a la agente A. El centro de adscripción de la profesora se situó en una localidad urbana de Zona II, cabecera municipal con 15,244 habitantes y bajo grado de marginación, según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 (SEDESOL, 2013). La residencia permanente y cercana de la docente en una localidad aledaña al medio urbano le posibilitó la contratación de servicios de internet y televisión de paga en su hogar, motivo por el cual optimizó la incorporación de aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al referirse al empleo de teléfono celular inteligente y computadora mencionó el uso de Doulingo, Youtube y página web del British Council (gestión de recursos de evaluación), aunque en la preferencia por los contenidos procedentes de internet también aludió los videos musicales, tutoriales, documentales y películas. Por otro lado, en lo concerniente a la predilección por la programación en TV, apuntó nuevamente hacia películas, videos musicales y series. Cabe mencionar que se inclinó por los recursos en su idioma original y acompañados de subtítulos en la misma lengua con la meta de ampliar su vocabulario y corroborar la escritura de las palabras conocidas.

Con el uso de los recursos en la práctica docente, la agente B señaló el uso de tres tipos de recursos básicos: a) recursos auditivos: audios correspondientes a lecciones del libro de texto a través de una aplicación para la descarga y canciones; b) recursos gráficos: material didáctico elaborado por estudiantes y por último; c) realia, objetos o escenarios reales o virtuales del entorno cotidiano trasladados al aula, (en caso de ser virtuales tuvo que realizar descarga previa a causa del servicio de internet en el centro educativo). Los criterios para el

uso de los recursos se basaron en la reflexión previa sobre su pertinencia y características; por ejemplo, los videos deben ser adecuados al nivel de inglés de los estudiantes; los posters de ilustraciones tienen que incluir imágenes claras y de tratarse sobre vocabulario específico, valoró la familiaridad con el entorno de los estudiantes.

Finalmente, en lo alusivo a la distribución de capital informacional objetivado por parte del COBAEH hacia sus agentes, fue notorio un marcado contraste que recayó en un factor externo a las agentes: el tipo de centro educativo. Al estar facultados para proporcionar servicios educativos a un número considerable de estudiantes, los planteles COBAEH cuentan con infraestructura propia y, desde su creación, se les otorga equipamiento en la medida que lo determinen las autoridades educativas y lo gestionen los agentes directivos; por tal razón, la docente B aseveró la existencia de un espacio físico (laboratorio de internet) dotado de aparatos electrónicos para la reproducción de recursos multimedia, servicio de internet y diccionarios, todo ello exclusivamente destinado para actividades prácticas de la asignatura de inglés.

Lo contrario ocurrió en CEMSaD, al ubicarse en poblaciones donde son considerados como la única opción educativa de EMS. La prioridad radica en dar cumplimiento a la cobertura educativa, de tal modo que no todos estos centros poseen instalaciones propias; en algunos casos se encuentran en instalaciones provisionales o en inmuebles en calidad de préstamo; por esta razón la agente A mencionó la asignación de cierta cantidad económica dentro de su percepción mensual para la compra de material didáctico. (ver Anexo 2).



### 6.3 Disposiciones hacia la docencia y el idioma

La aplicación de una entrevista semiestructurada a las agentes participantes abarcó cinco dimensiones. Se incluyeron aspectos referentes a: 1) historia personal, 2) acercamiento con el idioma inglés, 3) trayectoria académica, 4) vínculo con el idioma y 5) trayectoria laboral, práctica docente en el COBAEH y aspiraciones profesionales y personales, con el propósito de identificar los hechos que propiciaron el ingreso de las agentes al campo educativo y a ocupar la posición docente de inglés, además de comprender las razones por las cuales se diversifica su práctica aunque impartan la misma asignatura.

Tabla. 6 Categorías y subcategorías temáticas obtenidas de entrevista

Categoría temática	Subcategorías
1. Historia familiar	1.1 Miembros de la familia, ocupación de padres, lugar de las agentes en la familia
2. Relación con el idioma inglés durante etapas escolares	2.1 Educación básica, media superior y superior
3. El idioma inglés en el campo familiar	3.1 Estrategias para la práctica
4. Elección de carrera universitaria: estrategia académica	4.1 Justificación de la elección
5. Aspiraciones laborales	5.1 Previas al egreso de la universidad
6. Ingreso al campo educativo del COBAEH	6.1 Proceso de incorporación
7. La docencia de inglés en el COBAEH: dos escenarios para la práctica	7.1 Caracterización del contextos de los centros de adscripción y práctica docente: CEMSaD y Plantel COBAEH
8. Comunicación en inglés	8.1 Entre lo escolar y lo cotidiano
9. Experiencias con el idioma y cultura: retribuciones hacia la práctica docente	9.1 Retribuciones hacia la práctica docente
10. Certificaciones: reconversión de capitales	10.1 Certificaciones del idioma y cursos disciplinares
11. Determinaciones desde el campo del poder hacia los docentes	11.1 Permanencia y evaluación docente, institucionales y del gremio sindical.
12. Tensiones institucionales y escolares en el campo educativo	12.1 Lo curricular y extracurricular en CEMSaD 12.2 Contenidos relevantes 12.3 Saturación de actividades en CEMSaD 12.4 Cuerpos colegiados: director y docentes. 12.5 Ejercicio de prestaciones
13. Pretensiones	13.1 Entre lo laboral y lo personal

Fuente: elaboración propia.

#### 6.3.1. Historia familiar

##### 6.3.1.1 Miembros de la familia, ocupación de padres y el lugar de las agentes en la familia.

La agente A, es la segunda de cuatro hermanos, el hermano mayor y dos hermanas menores quienes estuvieron a cargo de los abuelos maternos al emigrar su madre hacia los Estados

Unidos de América. Los abuelos maternos se dedicaron al comercio, mientras ella y sus hermanos atendían las actividades escolares hasta concluir el bachillerato, sin embargo cuando llegó el momento de decidir sobre el rumbo de su vida académica, evaluó sus habilidades y posibilidades ya que se rehusaba a hacer del comercio su actividad laboral.

Destacó el hecho de que en su familia, ella fue la primera integrante en acceder a los estudios universitarios por consiguiente, tuvo que enfrentarse a barreras culturales y de género. En primer lugar, porque la idea de obtener un título profesional no estaba dentro de las aspiraciones familiares, las causas: el arraigo a los orígenes de la vida en el campo y el mínimo nivel de estudios, en el caso particular de la abuela sólo conocimientos básicos de lectura y en el abuelo, analfabetismo.

La agente reconoció la complejidad de sus orígenes familiares y las implicaciones hacia su vida profesional. Esta situación generó la escasez de información y argumentos sobre las instituciones educativas de destino, qué estudiar, dónde estudiar y cuanto les costaría, eran incógnitas sin resolver. Por otra parte, la oportunidad del apoyo familiar para continuar con los estudios profesionales sólo se le concedería al hermano mayor, quien en un futuro posiblemente asumiría la responsabilidad de ser jefe de familia.

En todo caso, las mujeres de la familia se limitarían a realizar labores domésticas y de crianza, porque la universidad no era un sitio al que tuvieran posibilidades de acudir; sin embargo, cuando la agente convenció a la familia y abandonó su localidad de origen para trasladarse hacia la capital del estado, fue condicionada a concluir la carrera a cambio del apoyo económico brindado y a evitar formar una familia a muy temprana edad.

La agente B, tuvo un origen social distinto, creció cerca del medio urbano. Es la menor de dos hijas, ambas estuvieron al cuidado de sus padres quienes se dedicaron a actividades relacionadas con la industria, su padre laboró en fábricas automotrices y su madre trabajó como costurera en un taller con el propósito de que sus hijas acudieran a la universidad pero, ella se retiró de esa ocupación una vez concluidas los estudios profesionales de sus hijas y, desde entonces se dedica a las actividades del hogar. En este caso, los padres tuvieron la voluntad y posibilidad de ofrecer estudios universitarios a sus hijas e incluso, invirtieron sus capitales económicos producto de su trabajo físico para que eso fuera posible.

### **6.3.2. Relación con el idioma inglés durante etapas escolares**

#### **6.3.2.1 Educación básica, media superior y superior.**

La agente A, realizó los estudios de educación básica y media superior en instituciones públicas de su localidad. El contacto escolar inicial de la agente con el idioma se remite a la educación secundaria, para la agente, este periodo se resumió con la frase “pasar la materia”, como resultado de su desinterés por la asignatura y la avanzada edad de la profesora titular, mencionó que sólo obtuvo conocimientos teóricos, es decir, centrados en la revisión de elementos gramaticales. Hasta aquel momento, aprender el idioma inglés le era indiferente.

El bachillerato lo cursó en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), institución en la que obtuvo formación técnica en sistemas computacionales. Bajo esta modalidad de estudios, indicó que cursó la asignatura de inglés en primer y segundo semestre (durante el primer año de estudios) pero aceptó que “le costaba aprender” porque a diferencia de la secundaria, el profesor del centro enfatizó en la práctica del idioma y no en los aspectos gramaticales. En esta etapa se presentó un ligero cambio, cuando el aprendizaje se orientó hacia funciones pragmáticas, la agente intentó incorporar las estructuras lingüísticas de una segunda lengua.

En la universidad, el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellas el inglés, se fundamentó en la revisión teórica de sus componentes orientados hacia la interpretación y traducción, aspectos que resultaban de interés para la agente en razón de los beneficios económicos y sus retribuciones a pesar de las reducidas oportunidades laborales en aquel campo. La agente refirió que durante sus estudios, no se trataron temas asociados con la enseñanza de lenguas. El enfoque del programa de estudios le otorgaba herramientas teórico-prácticas sobre las lenguas extranjeras que fueron de su interés por que de algún modo se traducirían en beneficios económicos en un campo donde el capital informacional institucionalizado afín a la traducción estuviera en condiciones de escasez.

La experiencia escolar de la agente B con inglés, se resumió en una palabra: interés. Aunque consideró que en la educación básica la enseñanza del idioma era escasa, en la secundaria mantuvo interés por desempeñar las actividades de clase, le interesó aprender y entender el idioma. El bachillerato lo cursó en un plantel COBAEH, donde cursó la asignatura de primero a cuarto semestre; ahí reiteró su interés y reconoció que fue agradable porque participaba con

la profesora en actividades de traducción oral, fue en aquel nivel educativo donde se percató de sus habilidades para asimilar el idioma. En la licenciatura, refirió que durante el primer y segundo semestre cursó inglés sólo como asignatura pero desde tercero hasta octavo todas las materias se impartieron en inglés: didáctica, metodología, traducción, planeación de clase y optativas, por mencionar algunas. La inclinación por el aprendizaje del idioma fue un factor que la acompañó durante su trayectoria escolar, las disposiciones lúdicas hacia el inglés fueron duraderas porque en las instituciones educativas la agente B encontró condiciones similares a las de inculcación para incorporar constantemente estructuras lingüísticas de una lengua extranjera.

El desinterés y la indiferencia de la agente A hacia el idioma dificultaron su proceso de incorporación en las etapas escolares. En su paso por las instituciones educativas vivió experiencias distintas con el idioma, en secundaria y preparatoria los métodos de enseñanza de los profesores resultaron opuestos, el énfasis en el aprendizaje de los elementos gramaticales se contrapuso al propósito de fomentar la práctica del idioma en el aula; durante la etapa universitaria, las nociones sobre el inglés y otras lenguas se abordaron desde una perspectiva pragmática. Las instituciones educativas resultaron un espacio poco favorable para la adquisición de capital cultural incorporado, en parte porque la comunicación en un idioma extranjero no fue una práctica recurrente en la estructura familiar de la agente A.

### **6.3.3. El idioma inglés en el campo familiar**

#### **6.3.3.1 Estrategias para la práctica**

El primer acercamiento de la agente B con el inglés tuvo lugar en su hogar, por consecuencia indirecta de un encargo de su padre, quien les pedía a la agente y su hermana que leyeran la revista *Selecciones* para que al volver del trabajo le contaran lo que habían entendido de su lectura. La agente, quien cursaba el quinto año de primaria prefirió las lecturas en inglés, buscaba en el diccionario el significado de las palabras y las anotaba sobre el texto hasta que construía su interpretación para comunicarla. La adquisición del idioma a una etapa muy temprana de edad se favoreció en primer lugar por el trabajo de inculcación de la lectura y por la disponibilidad de capital informacional objetivado en casa, ambos fungieron como principios potenciadores de las habilidades de la agente para la lengua inglesa.

Desde el primer contacto hasta su labor profesional, la agente B enfatizó su preferencia por el idioma y calificó su experiencia como favorable. Recordó su experiencia en la infancia con el uso del diccionario, después se remitió a su contacto con la tecnología y ya como profesional admitió su satisfacción cuando acude a los cursos que la convocan porque los concibió como una ocasión para aprender algo, por mínimo que sea. La agente ha interiorizado las reglas del juego en cada uno de los campos en los que ha permanecido, porque el objetivo no sufrió cambios considerables, fue similar en ellos: aprender inglés, bien en casa, escuela o en espacios de actualización profesional o docente.

### **6.3.4. Elección de carrera universitaria: estrategia académica**

#### **6.3.4.1 Justificación de la elección**

En la etapa de estudios de educación superior prevaleció la indecisión de la agente A respecto a la matriculación en algún programa de estudios. Ingresó a la licenciatura en lenguas extranjeras (inglés, francés y un tercer idioma) en una universidad privada, investigó por cuenta propia a cerca de la oferta de la institución pero también obtuvo referencias previas de un conocido sobre los costos y la carrera. Aunque cuestionó su elección porque admitió las dificultades que tuvo con el inglés en los niveles educativos precedentes, en el proceso de admisión, la institución prescindió de una evaluación del nivel de dominio del idioma, que debía ser intermedio como mínimo según la agente. Para determinar su ingreso a la universidad la agente recurrió de alguna manera al capital social para evaluar si sus capitales serían suficientes para el ingreso, sin embargo, la institución receptora prescindió de instrumento de medición para determinar el nivel de capital informacional incorporado, por consiguiente sólo tuvo que ocuparse de acumular capital económico.

Afirmó que algunas de las razones principales para incorporarse al programa residieron en costos accesibles, perspectiva favorable de terceros sobre la licenciatura pero sobre todo, en la imagen sobre el idioma inglés que proyectaba un familiar cercano quien residía en el extranjero. La agente era testigo de las interacciones lingüísticas entre su familiar y los invitados cada vez que visitaban el país, situación que con el paso de los años despertó su interés y curiosidad por este tópico. De alguna manera, la agente asociaba la idea de hablar una segunda lengua con un cambio de posición en el espacio social, sus pretensiones se ligaron con un trabajo en el extranjero, viajes y visitas esporádicas a México.

Los intereses profesionales de la agente B al concluir el bachillerato residían entre la psicología y la enseñanza de la lengua inglesa por ser programas desligados curricularmente de las matemáticas, según previa revisión de la agente. Cuando llegó el momento de obtener la ficha para el proceso de admisión, valoró su desempeño en cualquiera de las dos opciones, no obstante, se percató de un menor número de solicitantes para lengua inglesa que en psicología y fue de esta manera como decidió matricularse en la carrera. Aunque pareciera una decisión al azar, la agente racionalizó que contaba con los capitales necesarios: capital cultural incorporado y económico por conducto de los padres para tomar la oportunidad que tenía frente a ella y que también se les presentaba a muchos otros jóvenes en ese momento.

### **6.3.5. Aspiraciones laborales**

#### **6.3.5.1 Previas al egreso de la universidad**

Una vez egresada de la universidad, los “posibles” escenarios laborales que la agente A visualizó se configuraron en el extranjero. En un lapso de un año, la agente realizó el proceso de titulación correspondiente y una vez concluido, aplicó para ser beneficiaria del programa cultural *Au pair* (a la par, en francés) y resultó seleccionada para viajar a Nueva York, E.U.A. Obtuvo una visa de trabajo y se alojó con una familia norteamericana por un periodo de dos años con la finalidad de efectuar un intercambio cultural y colaborar en las labores de crianza y cuidado de infantes, a cambio, recibió una remuneración para el pago de cursos acordes a sus intereses, según la disponibilidad de éstos en las universidades americanas. El trabajo en un lugar turístico o en otro país permanecía en sus aspiraciones, mientras que la docencia nunca formó parte de sus planes. Al cubrir su cuota de salida del campo educativo, el trabajo físico representó la vía de entrada a un campo laboral en otro país, a cambio podría obtener capital económico y al mismo tiempo invertirlo y reconvertirlo en actividades académicas que acrecentaran su capital cultural incorporado.

### **6.3.6. Ingreso al campo educativo del COBAEH**

#### **6.3.6.1 Proceso de incorporación**

Cuando la agente A concluyó con el periodo estipulado de su estancia y regresó desde los Estados Unidos de América hacia México, consideró que era el momento de buscar un trabajo, aún sin haberse desempeñado con anterioridad en actividades vinculadas a sus estudios de licenciatura. Acudió en busca de oportunidades hasta que estableció contacto con

una amiga que laboraba en COBAEH, quien fungió como gestora de una entrevista laboral con el coordinador de zona VI. Una vez más, recurrió su capital social pero en esta ocasión, para el acceso al campo laboral en el país porque no construyó una red amplia de relaciones laborales en México.

La agente A, recibió una oferta para incorporarse como docente de inglés en una localidad rural enclavada en la sierra hidalguense. En sus haberes contaba con un título de licenciatura relacionado con las lenguas extranjeras y también, con la reciente experiencia del intercambio cultural que la mantuvo en contacto directo con el idioma, por tal motivo, sus recursos académicos y culturales posibilitaron su ingreso inmediato al campo educativo del COBAEH. Un campo con escasez de agentes que estuvieran dispuestos a incorporarse en sitios alejados y desempeñar funciones docentes atrajo a una agente con los haberes requeridos pero sin experiencia en la enseñanza de lenguas.

La agente A se resignó a aceptar la posición docente con una carga horaria inicial de dieciocho horas para impartir sólo la asignatura de inglés porque esa oportunidad en el Colegio representaba su apuesta por ganar experiencia laboral, estaba decidida a jugar el juego por un periodo breve de tiempo pero mencionó que las oportunidades académicas surgieron y se mantuvo en el centro educativo por un par de años más.

La agente B, al egreso de la licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa (2004), acudió a entregar su currículum vitae en las oficinas de la dirección general del COBAEH. En esa ocasión, fue entrevistada por un funcionario quien le indicó que debería de regresar en ocho días porque se efectuarían exámenes de ingreso, por lo tanto, retornó en el plazo señalado y se le aplicó un examen disciplinar de conocimientos. Quince días después se comunicaron con ella para informarle sobre la disponibilidad de una plaza en un plantel de la zona IV; la agente se incorporó con nueve horas frente a grupo y permaneció por un lapso de cinco años en los cuales su carga horaria se incrementó a veinticuatro horas distribuidas entre las asignaturas de inglés y ética y valores. El campo educativo del COBAEH ofrecía posiciones docentes y la agente tenía los capitales informacionales necesario para entrar, por lo tanto el campo abarcó a la agente en razón de sus capitales y ella comprendió al campo al haberse incorporado.

### **6.3.7. La docencia de inglés en el COBAEH: dos escenarios de para la práctica**

#### **6.3.7.1 Caracterización del contexto de los centros de adscripción y práctica docente: CEMSaD y Plantel COBAEH**

Desde 2010 hasta 2017, la agente A ha laborado como docente de inglés y otras asignaturas en tres CEMSaD de Zona VI, su carga horaria inicial fue de dieciocho horas y ascendió a 33 horas durante el periodo 2017-B. Referenció que en CEMSaD1, se ubicó en una localidad marginada pero se encontró con la peculiaridad de que además del español, el alumnado hablaba náhuatl y mostraban interés por aprender una tercera lengua: inglés, esta etapa la definió como emocionante.

Cuando inició su práctica, la agente A detalló sentirse nerviosa pero emocionada por la preparación previa de sus clases, los contenidos del programa era nuevos para ella y recurría a la búsqueda de recursos varios para la enseñanza. En contraparte, recordó el peso de la rutina laboral, con el paso del tiempo, la agente A, ya tenía conocimiento de los contenidos y recursos didácticos previos para desempeñar su trabajo; transitó de la emoción por lo novedoso hacia la asimilación de lo cotidiano. Reflexionó sobre el hecho de comenzar su labor en el medio rural; la agente A, sintió poca presión en tanto de las exigencias de las autoridades y de los alumnos sobre su condición de docente; en la lejanía geográfica también estaba implícito el alcance de las determinaciones sobre el campo educativo; su posición requería disposición para permanecer en un lugar apartado y después aptitudes para la enseñanza de una lengua.

En CEMSaD2, las condiciones socioeconómicas no fueron distintas, ahí permaneció por un año pero su práctica consistió en volver al punto de partida en cuanto a los conocimientos disciplinares, incluso con grupos de los últimos semestres; allí se percató del desinterés de los alumnos por el aprendizaje. A cerca de CEMSaD3, centro de adscripción con turno matutino (al momento de realizar este estudio, 2017) destacó su ubicación en una zona más cercana al medio urbano aunque puntualizó que se percató de la apatía de los estudiantes hacia el idioma que atribuyó a factores sociales y culturales y también, al aumento de distractores relacionados con los recursos tecnológicos. Por otra parte, consideró que la conformación de grupos numerosos repercutió sobre su práctica porque aumentaron los contratiempos en el desarrollo de sus actividades de enseñanza.



El reposicionamiento de la agente A en el campo educativo, se suscitó con el transcurso de los años, porque consiguió dejar el medio rural y acercarse a un centro escolar cercano al medio urbano. Las connotaciones atribuidas al contexto socioeconómico tuvieron repercusiones en la percepción del aprendizaje del idioma; en una zona con población indígena hubo aceptación por una lengua y cultura distintas, por ende, esta situación tuvo implicaciones positivas sobre su práctica; mientras tanto, en un contexto cercano a la ciudad, el rechazo hacia el idioma y los distractores, en suma a la organización de los grupos, generaron complicaciones en el desarrollo de sus labores docentes. Sin embargo, tomó esta última situación como uno de los retos más importantes en su labor: favorecer en los alumnos el interés por el idioma de acuerdo a su edad y nivel educativo e insistir en la utilidad para su vida. En la época actual se refirió a su práctica como una manera de contribuir a la formación de las personas e inclusive, de llegar a ser inspiración para que los alumnos se atrevan a trascender su entorno y realidad inmediata.

La agente B consideró que con el paso del tiempo se ha fortalecido. Cuando estuvo en Plantel 1, del año 2004 hasta 2009, aprendió aspectos relacionados con la planeación de clase y registro de calificaciones, en concreto: aspectos de organización. En Plantel 2, su centro de adscripción desde el 29 de enero de 2009 a la fecha, se ha fortalecido como docente de inglés y se ha esforzado por buscar alternativas para generar el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma. Puntualizó que la preparación y la perseverancia son las mejores herramientas que puede tener como docente y subrayó el trato respetuoso que ha perdurado entre ella y sus grupos de estudiantes, aunque argumentó que cuando muestran disgusto respecto al aprendizaje del inglés los alienta a ponerlo en práctica, porque sólo de esta manera conseguirán adquirirlo.

Respecto a los turnos de trabajo, la agente B indicó que personalmente le benefició laborar en el turno matutino, aunque las características de los grupos de ambos turnos tuvieran diferencias, le resultó más viable trabajar con los grupos del turno vespertino porque fueron pacíficos y desempeñaron con prontitud las actividades de clase, en contraste con los grupos del turno matutino porque los estudiantes se mostraron constantemente inquietos y distraídos. Conjuntamente, en un grupo numeroso de cincuenta estudiantes en primer semestre, se le dificultó la revisión de las actividades de clase; en tercero disminuyó de cuarenta a treinta y

cinco estudiantes; en quinto, una cifra promedio de treinta y dos a treinta estudiantes que le permitió agilizar el desarrollo de las sesiones.

Sobre su desempeño comunicativo en la práctica la agente B, indicó que habla todo el tiempo en inglés para familiarizar poco a poco a los alumnos con las instrucciones relativas a las actividades de clase, aunque al principio les resulte complicado a algunos, al llegar a sexto semestre comprenden lo que la docente les indica. En lo referente a la influencia del semestre en el que imparte la asignatura, distinguió tres formas de trabajo de los alumnos: en primer semestre, tuvo que darles a conocer la forma de trabajo del Colegio; en tercer semestre, los alumnos se adaptaron a la dinámica de trabajo e interactuaron como grupo; por último, en quinto semestre al reducirse el número de estudiantes por grupo (a causa de razones diversas), prevaleció un ambiente de tranquilidad en clase.

En cuanto a la infraestructura del centro educativo, la agente B mencionó que gracias al apoyo recibido durante el periodo 2017-A, se equiparon los salones de clase con pantallas además de disponer de servicio de internet. Estas gestiones ocasionan repercusiones favorables hacia los docentes y alumnos porque se provee al plantel de recursos electrónicos para complementar las actividades de enseñanza y aprendizaje. La docente, agregó que el plantel cuenta con sala audiovisual, biblioteca y laboratorio de inglés y, en este último espacio los alumnos disponen de equipos de cómputo para realizar prácticas correspondientes a la asignatura.

### **6.3.8. Comunicación en inglés**

#### **6.3.8.1 Entre lo escolar y lo cotidiano**

En contraparte, la agente B negó el empleo de la lengua dentro del centro educativo salvo en las sesiones de inglés, incluso describió al entorno escolar como vago y complicado para comunicarse mediante esta lengua extranjera. Señaló también que una de las complejidades que se presentaron en su práctica se atribuyó a las pocas oportunidades de interacción con bienes y servicios culturales afines al idioma, a pesar de la diversas posibilidades de acceso a los recursos procedentes de las tecnologías de la información y la comunicación.

El entorno para comunicarse en inglés en el plantel fue difícil, según la agente B, a causa de que esa idea predomina en torno el aprendizaje del idioma pero en contraste, mencionó que surgió cierto interés en algunos alumnos al percatarse del estrecho vínculo con el ámbito de

la tecnología y las aplicaciones, agregó que en las ferias de universidades los estudiantes se dieron cuenta de los programas bilingües ofertados por las instituciones, tales situaciones concientizaron a los estudiantes sobre las razones para continuar aprendiendo el inglés. La agente B, indicó que en su plantel una compañera docente que compartió el gusto por el idioma estuvo interesada en impartir asignaturas del campo de ciencias sociales en inglés pero las autoridades del plantel se opusieron a la iniciativa.

Los espacios distintos a la escuela en los que se comunica la agente B en inglés son pocos, pero en su hogar, enseña a su hijo el mayor número posible de palabras en inglés con la intención de que se familiarice con el vocabulario gradualmente; lamentó no tener espacios y agentes cercanos con quienes practicar a menudo porque en su familia sólo mantiene conversaciones esporádicas con primos que radican en E.U.A. y con sus amigos en encuentros que ocurren una vez al año.

### **6.3.9. Experiencias con el idioma y la cultura: retribuciones del hacia la práctica docente**

La agente A, subrayó como parte sustancial de su vínculo con el inglés y las retribuciones hacia su práctica, el hecho de mantener contacto cercano con la cultura norteamericana cuando vivió en Nueva York, porque pudo contextualizar y complementar con su experiencia propia los contenidos que abordaba en el programa de estudios. Añadió que la docencia es una experiencia satisfactoria y aún le resta camino para seguir formándose, en suma, manifestó gusto por su trabajo en esta etapa de su trayectoria.

### **6.3.10. Certificaciones y reconversión de capitales**

#### **6.3.10.1 Certificaciones del idioma y cursos disciplinares**

La agente A, realizó una maestría en desarrollo educativo bajo modalidad virtual, acto que implicó inversión de tiempo y capital económico pero que tuvo como consecuencia el incremento de su capital informacional institucionalizado. El programa de estudios de posgrado le permitió adquirir referentes teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que repercutieron de manera inminente hacia su práctica. Fue así como la docente, empleó una estrategia académica para acrecentar el capital factible en el campo educativo.

En los haberes culturales de la agente A, no figuró algún certificado de nivel de inglés pero consideró que evalúan con exactitud el nivel de inglés y son un aliciente para mantenerse en

actualización y preparación constante. Al cuestionarle sobre una autoevaluación de su desempeño, respondió con firmeza y apuntó sus fortalezas en la escucha y comprensión lectora, salvo al encontrarse con vocabulario específico pero evocó a la dificultad y falta de seguridad para hablar con fluidez, a pesar de la práctica que tuvo con hablantes nativos en los Estados Unidos de América.

Pese a que la formación profesional de la agente B le demandaba el dominio del inglés, cuando comenzó a trabajar en el COBAEH realizó una de sus primeras inversiones económicas como profesionista para acudir a cursos de fortalecimiento del inglés impartidos en un centro universitario de idiomas, porque le preocupaba la enseñanza del idioma a otras personas, consiguió acreditar todos los niveles y añadió que la actividad resultó de gran ayuda. Agregó que en 2015 acudió por el periodo de un año a un centro privado de lenguas con la finalidad de integrarse a los círculos de conversación con una profesora norteamericana debido a las escasas posibilidades de interacción a nivel escolar y social.

Las inversiones continuaron, la agente B acudió al curso de preparación para acreditar el examen TOEFL (Examen de Inglés como Idioma Extranjero, por sus siglas en inglés), esta actividad de formación continua tuvo mayor trascendencia hacia su práctica. Este recurso lo gestionó porque se aproximaba la evaluación de desempeño docente en noviembre de 2017; sin embargo, al poco tiempo el Colegio gestionó el examen de certificación EXAVER para todos los docentes de inglés sin costo alguno, en el que una vez más, obtuvo un resultado favorable y obtuvo el certificado con cinco años de vigencia, además de asegurar la obtención del CENNI en banda 12, que en palabras de la agente, representa un conocimiento amplio del idioma en cuanto a escuchar, hablar, escribir y leer en idioma inglés. La agente se refirió al valor de los espacios de formación, los consideró como una oportunidad para el intercambio de saberes y experiencias disciplinares y docentes; en la parte institucional, se refirió a reuniones de academia y cursos; en espacios informales con sus compañeras y amigas de la carrera con quienes también compartió recomendaciones sobre recursos didácticos.

La agente B consideró que su desempeño en las áreas que evalúan las certificaciones fue bueno porque se ha preocupado por obtener resultados positivos, aunque señaló que escuchar es algo que le ha costado trabajo pero mencionó que recurrió al uso de recursos como la

música y las películas con subtítulos en inglés para familiarizarse con el vocabulario. Resaltó que antes de realizar algún examen o certificación por cuenta propia o por convocatoria institucional, dedicó tiempo para asistir a algún curso complementario y al mismo tiempo para el estudio y práctica individual.

### **6.3.11. Determinaciones desde el campo del poder hacia los docentes**

#### **6.3.11.1 Permanencia y evaluación docente, institucionales y del gremio sindical.**

Cuando se le cuestionó a la agente A sobre el conocimiento de normas y lineamientos inherentes a su práctica docente afirmó sólo estar al tanto del reglamento para los trabajadores del COBAEH; sin embargo, aludió a su caso en tanto de la evaluación docente para la permanencia en el servicio, situación prescrita por la Ley General del Servicio Profesional Docente y referenció algunas experiencias de sus colegas en convocatorias previas. Bajo otro orden de ideas, mencionó las implicaciones hacia los docentes a causa de la solicitud de incorporación de la totalidad de centros educativos del COBAEH al Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS).

Cabe mencionar que el PC-SiNEMS fue establecido y regulado por medio del acuerdo secretarial 01/01/18 cuyo propósito primero, estipulado en el artículo 4º, inciso I del documento consiste en sentar las bases para la organización, coordinación y desarrollo de la Educación media superior, mediante principios, directrices, estrategias, programas y acciones que permitan el fortalecimiento de la misma y la ampliación de su cobertura con calidad, pertinencia y equidad (SEP, 2018). Los centros educativos que solicitan incorporación y permanencia deben someterse a un proceso de evaluación y dictaminación a cargo del CD del PC SiNEMS (COPEEMS, 2018). El CD emitió en agosto de 2009 el Acuerdo en que se determinó la creación del COPEEMS como una asociación civil cuya función primordial es coordinar los procesos de evaluación de los planteles que buscan ingresar o permanecer en el PC-SINEMS (COPEEMS, 2018).

La evaluación para la incorporación de centro educativo, es exhaustiva e integral, comprende los siguientes aspectos: plan y programas de estudio; normativa para la implementación de plan y programas de estudio; perfil del director del plantel y realización de los procesos de gestión escolar; perfil de los docentes y sus funciones educativas; instalaciones, espacios y

ambientes para la formación integral de los estudiantes; servicios escolares y por último, resultado e impacto de los aprendizajes (COPEEMS, 2018).

Dentro de los cuantiosos elementos de evaluación pero en lo concerniente al perfil de los docentes y sus funciones educativas, la agente A indicó que a ella y sus colegas se les solicitó información sobre título profesional, posgrado, cursos de actualización en los últimos dos años, cursos y certificaciones sobre formación docente en EMS (CERTIDEMS y PROFORDEMS) además del requisito de evaluación por lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente. La agente A reflexionó sobre el cumplimiento escrupuloso de los requisitos en su centro de adscripción y en el subsistema, asimismo cuestionó los beneficios tangibles para el colectivo docente.

En cambio, la agente B, sólo mencionó tener conocimiento sobre las directrices que prescribe el Servicio Profesional Docente, entre ellas, la idoneidad del perfil docente que remite a la correspondencia entre el perfil profesional y las asignaturas a impartir. En el caso de Lengua Adicional al Español, señaló que esta medida implica dos modos de formación profesional: el universitario a través de la licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa y el normalista mediante la licenciatura en inglés. Por otro lado, en su calidad de docente sindicalizada, refirió la importancia de las Condiciones Generales de Trabajo (CGT) vigentes para conocer sus derechos y obligaciones como trabajadora del Colegio.

### **6.3.12. Tensiones institucionales y escolares en el campo educativo**

#### **6.3.12.1 Lo curricular y extracurricular en CEMSaD**

Bajo otro orden de ideas y, en alusión a las situaciones que obstaculizaron el desarrollo de la práctica docente. La agente A recalcó la presión generada por la asignación continua de cursos de índole disciplinar y de formación docente, de igual manera, se refirió a la puesta en marcha generalizada de programas complementarios para el alumnado; algunos de tipo nacional, vinculados al desarrollo de habilidades socioemocionales, otros de tipo local, asociados al emprendimiento social y científico además de estrategias institucionales para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y matemáticas, por mencionar algunos. Aunque la agente trató de compaginar ciertas actividades con su planeación didáctica, las repercusiones se hicieron inminentes y propiciaron el desajuste de la distribución de sesiones y la disminución de las horas por semestre asignadas a la asignatura.

### **6.3.12.2 Currículum en Plantel COBAEH, entre lo prescrito y lo útil.**

La agente B señaló la extensión de los programas de estudio y la habilidad del docente para elegir aquellos contenidos relevantes y recursos significativos que otorguen mayor beneficio a los estudiantes. Respecto al uso del libro de texto, como recurso complementario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comentó que realizó una reflexión previa sobre la utilidad de las actividades propuestas y contempló sólo aquellas que resultaron pertinentes según las necesidades del alumnado.

### **6.3.12.3 Saturación de actividades en CEMSaD**

La práctica docente en CEMSaD abarcó un número considerable de facetas. La agente A, argumentó que la falta de tiempo fue otro obstáculo al que se enfrentó porque además de la docencia, fuera de su horario de actividades tuvo que impartir tutorías, asesorías y actividades paraescolares, en otras palabras, además de ser docente, dijo adoptar el rol de psicóloga, deportista, mamá y amiga, al grado de que las responsabilidades de lo acontecido con el alumnado en el contexto escolar también recaen en ella. Por último, remarcó que la mejora de los aprendizajes en la asignatura sería posible siempre y cuando el tiempo de clase se dedicara exclusivamente a la enseñanza de la asignatura.

La agente A, negó que en el momento de su ingreso al campo se le haya informado por escrito sobre el desarrollo de todas estas funciones en un CEMSaD, mucho menos, compensación económica alguna por el desarrollo de actividades que no se contemplan en su carga horaria. Pese a la intercesión del SUTACOB AEH por sus agremiados, agregó que en caso de mantenerse al margen de esta situación, se generarían conflictos con el directivo del centro y se le calificaría como una docente “apática”. Subrayó que esta situación es parte de una cultura permanente y concluyó que ser docente de CEMSaD requiere el cumplimiento de otras obligaciones que se precisan sólo de forma verbal.

### **6.3. 12.4 Cuerpos colegiados: director y docentes**

La agente A, mencionó que en las reuniones de academia en el centro educativo se tornaron difíciles porque predominaron las quejas sobre asuntos académicos y laborales en lugar de propiciar el trabajo colaborativo, se suscitaron múltiples confrontaciones verbales con el director del centro por el escaso apoyo brindado para la solución de conflictos, en suma a la

renuencia de los docentes para asumir sus desaciertos o por el contrario, para compartir estrategias y recursos a favor del rendimiento académico del centro educativo.

### **6.3. 12.5 Ejercicio de prestaciones**

Por su parte, la agente B, enfatizó que al hacer uso de algunas prestaciones con base en lo establecido en las Condiciones Generales de Trabajo para docentes del Colegio, algunas veces se suscitaron complicaciones de índole administrativa en razón del desconocimiento de lineamientos aplicables. Ante esta situación, y en su condición de sindicalizada, optó por realizar una revisión minuciosa de la información y formatos aplicables para el ejercicio de sus derechos en los medios electrónicos definidos por el SUTACOB AEH.

### **6.13. Pretensiones**

#### **13.1 Entre lo laboral y lo personal**

La agente A aseveró que su permanencia no sería definitiva en COBAEH. A pesar de haber experimentado la práctica docente en un subsistema de EMS, manifestó su intención de incursionar en educación básica (primaria o secundaria); al mismo tiempo, expresó que sería de su interés efectuar estudios de posgrado por segunda ocasión, además de acudir a cursos para aprender nuevas técnicas y estrategias que le permitieran mejorar su práctica docente. Además, externó su deseo de mudarse a la ciudad para realizar otro tipo de actividades, cabe señalar que recalcó una vez más, la posibilidad de incorporarse al campo de la hotelería.



## Conclusiones

### **El idioma inglés, producción de agentes productivos**

En el transcurso de la historia moderna, el Estado, con el poder que le confiere la agrupación de capitales pero en su posición de dominado por los OI, ha encontrado en la educación una vía para responder a los requerimientos de la sociedad. Se ha convertido en el administrador de los capitales en sus diferentes especies y el currículum ha sido el medio indicado para producir estudiantes con ciertos saberes, actitudes y valores específicos, quienes deberán de concluir la educación obligatoria para producir más y mejor, y obtener el máximo provecho del legítimo ejercicio de un derecho que éste mismo debe garantizar. El poder simbólico de la UNESCO como organismo destacado en asuntos educativos le otorgan una posición dominante respecto a los gobiernos de los Estados para establecer estrategias que promuevan el aumento del capital cultural de los agentes y su reconversión a corto, mediano y largo plazo en capital económico.

En palabras de Lin (2011) se reitera que la enseñanza de un idioma (inglés) debe adquirir sentido, ser una lengua que permita adaptaciones de los estudiantes, que sirva para construir su entorno y sus identidades además de fortalecer el intercambio cultural lejos de ser una imposición que responda a intereses externos, con ello se puede constatar que la enseñanza de idiomas es un asunto multidisciplinario, pensado por agentes externos a los Estados, con el fin de preservar la distribución del capital global predominante a sus intereses.

### **Capital cultural: recurso para fortalecer la posición docente**

El capital cultural bajo distintas subespecies representó un elemento fundamental para el desarrollo de la práctica docente por su factibilidad de reconversión. En primer lugar, porque el capital cultural institucionalizado fungió como cuota de entrada al campo educativo del COBAEH y como un elemento para la toma de posición docente en algún centro educativo. El título académico afín o diverso hacia la enseñanza del inglés fue el requisito indispensable para la incorporación de los profesionistas al Colegio y su adscripción en un plantel COBAEH o CEMSaD. En el mismo plano, el capital cultural incorporado se estableció como requerimiento ineludible para impartir la asignatura de inglés a estudiantes de bachillerato general, porque la labor de los docentes se orienta hacia la enseñanza de un componente vivo

de la cultura anglosajona con fines comunicativos; por lo tanto, el dominio de la lengua inglesa y su acreditación por parte de una institución certificadora preferentemente de carácter internacional, otorga a las agentes la pauta para reconvertirlo en capital simbólico, al ostentar una certificación acorde a los niveles de referencia del MCER y por consecuencia valor añadido a la posición docente en el campo.

En un segundo orden, el capital cultural objetivado contribuyó de cierta medida hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas en razón de los bienes y servicios adquiridos y gestionados por las agentes. El aprovechamiento de recursos auditivos, visuales, escritos y orales, a través de los medios masivos de comunicación y dispositivos de comunicación fija y móvil en sintonía con el internet, promueven el acceso a páginas web, aplicaciones y plataformas que retribuyen hacia el manejo de la lengua. Por último, el capital económico y el capital social representaron una vía de gestión y cumplimiento con la normativa aplicable en el ámbito de formación docente (general y disciplinar) por la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Las realización de actividades de formación continua realizadas por cuenta de la agente B, fueron estrategias académicas empleadas con el fin de estar en condiciones de dar cumplimiento favorable a las determinaciones aplicables para la docencia, no obstante, estas actividades fueron recurrentes desde el egreso de la licenciatura hasta el lapso que la docente ha estado incorporada al campo del COBAEH; tales actividades también contribuyeron al reforzamiento de sus habilidades comunicativas y también representaron el incremento del capital cultural incorporado e institucionalizado.

.Las docentes realizaron inversiones económicas por cuenta propia con el fin de asistir a cursos y congresos sobre el ámbito de la enseñanza y metodología de su disciplina, pero también subrayaron la importancia de acudir a cursos de certificación del idioma inglés requeridos en el proceso de evaluación para la permanencia y estímulos dirigido a docentes de EMS. Conjuntamente las redes de colaboración entre el COBAEH e instituciones de educación superior públicas y privadas de carácter estatal y nacional y, asimismo, con organismos vinculados a la educación, posibilitaron la gestión de cursos de formación docente sobre temas educativos de interés general y competencias docentes.

Las condiciones socioeconómicas de las localidades donde se establecen los centros educativos repercuten en la distribución desigual del capital cultural objetivado a cargo del COBAEH. Aquellos centros establecidos en el medio urbano son susceptibles de la asignación de infraestructura y bienes materiales para el desarrollo de la práctica de los docentes de inglés en contraposición a los centros situados en el medio rural, en los que se otorga directamente al docente la responsabilidad de hacerse cargo de la adquisición de recursos por medio de capital económico integrado en una partida de su salario mensual

### **Campo familiar y escolar: semillero de disposiciones hacia el idioma inglés, interés contra desinterés**

Además de detectar la diversidad en las agentes a partir de elementos objetivos, algunos factores como la historia personal y modo de vida familiar marcaron la ruta que cada una ha transitado con el idioma inglés, La agente A reconoció la complejidad de sus orígenes familiares y las implicaciones hacia su vida profesional. Esta situación generó la escasez de información y argumentos sobre las instituciones educativas de destino, qué estudiar, dónde estudiar y cuanto les costaría, eran incógnitas sin resolver. Destacó el hecho de que en su familia, ella fue la primera integrante en acceder a los estudios universitarios por consiguiente, tuvo que enfrentarse a barreras culturales y de género. En primer lugar, porque la idea de obtener un título profesional no estaba dentro de las aspiraciones familiares, las causas: el arraigo a los orígenes de la vida en el campo y el mínimo nivel de estudios, en el caso particular de la abuela sólo conocimientos básicos de lectura y en el abuelo, analfabetismo. La agente B, creció cerca del medio urbano, sus padres, tuvieron la voluntad y posibilidad de ofrecer estudios universitarios a sus hijas e incluso, invirtieron sus capitales económicos producto de su trabajo físico para que eso fuera posible.

El desinterés y la indiferencia de la agente A hacia el idioma dificultaron su proceso de incorporación en las etapas escolares. En su paso por las instituciones educativas vivió experiencias distintas con el idioma, en secundaria y preparatoria los métodos de enseñanza de los profesores resultaron opuestos: el énfasis en el aprendizaje de los elementos gramaticales se contrapuso al propósito de fomentar la práctica del idioma en el aula; durante la etapa universitaria, las nociones sobre el inglés y otras lenguas se abordaron desde una perspectiva pragmática. Las instituciones educativas resultaron un espacio poco favorable

para la adquisición de capital cultural incorporado, en parte porque la comunicación en un idioma extranjero no fue una práctica recurrente en la estructura familiar de la agente A.

En contraste, la inclinación por el aprendizaje del idioma fue un factor que acompañó a la agente B durante su trayectoria escolar, las disposiciones lúdicas hacia el inglés fueron duraderas porque a su paso por las instituciones educativas, la agente B encontró condiciones similares para apropiarse constantemente de estructuras lingüísticas de una lengua extranjera. La experiencia escolar de la agente B con inglés, se resumió en una palabra: interés.

La agente recordó su experiencia en la infancia con el uso del diccionario. La adquisición del idioma a una etapa muy temprana de edad se favoreció en primer lugar por el trabajo de inculcación de la lectura y por la disponibilidad de capital informacional objetivado en casa, ambos fungieron como principios potenciadores de las habilidades de la agente para la lengua inglesa. En una condición, distinta, la agente A, era testigo de las interacciones lingüísticas entre un tío materno y sus invitados cada vez que visitaban el país, situación que con el paso de los años despertó su interés y curiosidad por este tópico.

### **Etapas universitarias: cálculo de posibilidades**

Para determinar su ingreso a la universidad, la agente A recurrió de alguna manera al capital social para reconsiderar si sus capitales serían suficientes para el ingreso, sin embargo, la institución receptora prescindió de instrumento de medición para determinar el nivel de capital cultural incorporado, por consiguiente sólo tuvo que ocuparse de acumular capital económico. De alguna manera, la agente asociaba la idea de hablar una segunda lengua con un cambio de posición en el espacio social, sus pretensiones se ligaron con la obtención de un trabajo en el extranjero, viajes y visitas esporádicas a México.

Cuando llegó el momento de obtener la ficha para el proceso de admisión a la universidad, la agente B valoró su desempeño en psicología y enseñanza de la lengua inglesa. Aunque pareciera una decisión al azar, la agente racionalizó que contaba con los capitales necesarios: capital cultural incorporado y económico (por conducto de los padres) para tomar la oportunidad que tenía frente a ella y que también se les presentaba a muchos otros jóvenes en ese momento.

### **Aspiraciones profesionales: el deseo de trascender**

Al cubrir su cuota de salida del campo educativo, para la agente A, el trabajo físico, en concreto al cuidado de niños y niñas, representó la vía de entrada a un campo laboral en otro país, a cambio podría obtener capital económico y al mismo tiempo invertirlo y reconvertirlo en actividades académicas que acrecentaran su capital cultural incorporado. El trabajo en un lugar turístico o en otro país permanecía en sus aspiraciones, mientras que la docencia nunca formó parte de sus planes.

### **Incorporación al campo educativo: apuesta por lo desconocido y disposiciones hacia la docencia**

La agente A una vez más, recurrió su capital social pero en esta ocasión, para el acceso al campo laboral en el país porque no construyó una red amplia de relaciones laborales en México. Presentó disposiciones resignadas y aceptó la posición como docente de inglés con una carga horaria inicial de dieciocho horas para impartir sólo la asignatura de inglés porque esa oportunidad en el Colegio representaba su apuesta por ganar experiencia laboral, estaba decidida a jugar el juego por un periodo breve de tiempo pero mencionó que las oportunidades académicas surgieron y se mantuvo en el centro educativo por un par de años más. Para la agente B, el panorama fue distinto, el campo educativo del COBAEH ofrecía posiciones docentes y la agente tenía los capitales culturales necesarios para ingresar, por lo tanto el campo abarcó a la agente en razón de sus capitales y ella comprendió al campo al haberse incorporado como docente de inglés.

Las docentes han desarrollado su práctica en centros de adscripción ubicados en contextos diversos, ambas coinciden que gran parte de los alumnos mostraron desagrado por el aprendizaje del inglés. La agente A, en el primer centro de adscripción, experimentó disposiciones lúdicas temporales hacia la práctica porque atendía con detalle la planeación de clase y la búsqueda de recursos didácticos para despertar el interés por aprender pero los cambios de adscripción a CEMSaD 2 y CEMSaD 3 en suma a la resistencia al idioma, ocasionaron disposiciones ataráxicas hacia su práctica, es decir cumplió sus labores pero sin implicarse más allá de lo necesario en el desarrollo de las sesiones.

La agente A, tomada por el juego para ir en busca de oportunidades laborales y de aprendizaje en el extranjero, realizó una especie de intercambio académico-laboral que le permitió conocer la cotidianeidad de la cultura americana, este acto fue muy significativo para ella

porque reconvirtió esa experiencia de trabajo y estudio en recursos complementarios para la contextualización de los contenidos curriculares indicados los programa de estudio de la asignatura.

En el caso de la agente B, es posible referirse a disposiciones lúdicas permanentes hacia la docencia, ya que en plantel 1 interiorizó las reglas del juego respecto a la organización de las actividades de enseñanza y también administrativas y, cuando es asignada a plantel 2, siguió el mismo esquema de práctica que la condujo hacia el desarrollo de sus actividades desde su ingreso al campo hasta la fecha en que se efectuó el estudio, por lo tanto, al ocupar la posición docente de inglés incorporó un modo de conducirse por un lapso importante de tiempo. En el mismo sentido, se detectaron disposiciones permanentes hacia el idioma inglés, se podría referir que en este caso se trata de un habitus lingüístico porque en el campo familiar, en el campo escolar y en el campo laboral, la docente encontró condiciones semejantes a las de inculcación para practicar alguna o varias de las dimensiones comunicativas del idioma inglés.

### **Comunicación en inglés**

Según las agentes, los entornos escolares no fueron favorables para establecer una comunicación frecuente y fluida con sus alumnos y compañeros porque los estudiantes tienen la idea de desagrado y dificultad hacia el idioma pero en otros escenarios, por ejemplo en su hogar, la agente B inculca a su hijo pequeño algunas nociones del idioma en relación con las necesidades básicas, de algún modo reproduce la práctica que

### **Determinaciones que inciden sobre la posición docente**

Entre las determinaciones que incidieron en el desarrollo de sus actividades mencionaron dos de carácter federal: Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSDP) y Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS), en el ámbito estatal señalaron las Condiciones Generales de Trabajo (CGT) 2016-2018 estipuladas entre el COBAEH y el Sindicato Único de Trabajadores Académicos del COBAEH (SUTACOB AEH). La primera ley, se aboca al cumplimiento del perfil profesional para todos aquellos agentes que deseen ingresar al campo educativo y permanecer en una posición docente de EMS. El padrón, es una especie de estrategia de unificación de criterios de diversa índole entre tanto, académicos y profesionales para el funcionamiento de las instituciones de

bachillerato en México. Por último, las condiciones generales de trabajo vigentes en las cuales se desglosan los derechos y obligaciones aplicables para el personal docente de COBAEH por un periodo de dos años.

### **Tensiones en entre agentes heterogéneos**

Cabe destacar que no hubo punto de coincidencia entre lo manifestado por las agentes en el rubro de las tensiones curriculares porque la docente B sólo se remitió hacia mínimos conflictos de tipo curricular, que tuvo la capacidad de solventar a través del análisis y reflexión sobre los contenidos en cuestión pero, en el caso de la agente A, prevalecieron las tensiones a causa de la implementación de programas que interfirieron con el desarrollo de sus actividades docentes y, por la condición del CEMSaD, se evidenció la convergencia de roles , de tal manera que asumir exclusivamente la posición como docente de inglés no está garantizado en este tipo de centros, por el contrario, subyacen varios roles que se adoptan con la formalidad necesaria pero por los cuales no se recibe retribución económica alguna.

En otro sentido, las confrontaciones entre agentes dominantes y dominados se suscitó en el cuerpo colegiado del centro educativo de la agente A, a causa del poco diálogo entre el directivo y los docentes para la resolución de situaciones académicas concernientes a los alumnos y también, por una actitud individualista entre los docentes quienes se rehúsan a compartir experiencias y recursos de enseñanza para favorecer la mejora escolar.

### **¿Hacia dónde van las agentes?**

La agente A, enfatizó su deseo por abandonar el campo educativo del COBAEH y subrayó su intención de incorporarse al campo hotelero, situación que puso de manifiesto desde su egreso de los estudios profesionales. Sin embargo en caso de permanecer en la docencia, externó su idea de incrementar el capital cultural institucionalizado alusivo a estudios de posgrado. En contraparte, la agente B visualizó su permanencia en el campo bajo mejores condiciones laborales: incremento de carga horaria y cercanía a su domicilio, además de la conclusión de objetivos personales y familiares.

## Referencias bibliográficas

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (6),9-23.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ávila, A., Carrasco, A., & Gal, A. (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras: 2002-2011*, 419-479.
- Barrios, M. E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *REIFOP*, (1) 9 , 1-12.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ICFES.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2ª ed.). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- \_\_\_\_\_ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.



Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu* (Horacio Pons, trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.

Cano, A. (2005). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaría de Educación Jalisco. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(), 594-597.

Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (76), 75-98.

Calle, A.M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA* (3) 2, 1-17.

Chacón, T. (2009). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia. *ACCIÓN PEDAGÓGICA*, (12) 2, 104-113.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH). Consultado 04-09-2017 en <https://www.cobaeh.edu.mx/Contenidos/Colegio/NuestraInstitucion.html>

Colom-Cañelas, A., & Rodríguez-Cruz, M. (2009). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación; carácter y ubicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 8 (), 43-54.

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), (2018). Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de educación Medio Superior. México: Autor.

Davini, M. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI\\_Cristina.\\_Acerca\\_de\\_las\\_practiclas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion\\_1.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practiclas_docentes_y_su_formacion_1.pdf)

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). Decreto por el que se reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *ELSEVIER*, 2(7), 162-167.

Dirección General de Bachillerato (DGB). (2009). Programa de estudios de Lengua Adicional al Español V. México: Autor.

Douglas Brown, H. (2008). *English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment*. En: Richards, J., & Renandya, W. (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (9-18), (1ª ed.). Estados Unidos: SEP (Colección RIEB)/ Cambridge University Press.

---

\_\_\_\_\_ (2013). *Serie Programa de Estudios, Lengua Adicional al Español I*. México: Autor.

---

(2014). Profesiograma para el Bachillerato General. Modalidad escolarizada. México: Autor.

---

(2016). Documento Base del Bachillerato General. México: Autor.

Escobar, R.G., & Hernández, P. (2016). *Trayectoria docente en profesores de inglés de una institución educativa pública de nivel medio superior de la Ciudad de México*. Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación, (1-6).

Espinoza & Montes, A. (2010). Conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Hoyos, C.A. (Coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdéz.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Fierro, L.E., Martínez, L., & Toledo, D.G. (2013). *La práctica docente y la formación profesional del profesor de inglés en Educación Básica*. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-9.

Granata, M., & Chada, M., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (1), 41-49.

- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Autor.
- García, M.D. (2010). El educador como agente de formación. *Tiempo de educar*, 11(1), 107-133.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38), 1-11.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Giner, S. (coord.)(2011) *Teoría Sociológica Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Grenfell, M. (2008). *Pierre Bourdieu. Key Concepts*. Durham: Acumen.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, XXVIII() 383-409. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820673003>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *FOLIOS*, 2 (44), pp (165-179).
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Hernández, F. & Faustino, C. (2011). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Lenguaje*, (34), 218-250.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).

Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*. México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). (2012). *Clasificación Mexicana de Programas de Estudio por Campos de Formación Académica 2011*. México: Autor.re

Diario Oficial de la Federación, (DOF), (1993). Ley General de Educación. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)

\_\_\_\_\_ (2018). ACUERDO número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018)

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos Promat.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento & Gestión*, 2, 165-193.

Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la Educación*. España: Oikos-tau.

Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Narváez, I. (1998). *La implementación de la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: estudio de caso* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, México.
- Niño-Puello, M. (2013). *El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones*. Rev. Colombiana Ciencia Animal. 5(1):243-254.
- Padilla, L.E. & Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, (44), 1-18.
- Székely, M., O'Donoghue, J., & Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México. En: O'Donoghue, J.(Coord.), *Sorry.El aprendizaje del inglés en México* (83-95). Recuperado de <http://mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Ramírez, J., Pamplón, E., & Cota, S (2011). *Problemática de la enseñanza del inglés en primarias públicas de México: una primer mirada*. Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México.
- Reyes, M., Murrieta, G., & Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Pueblos y fronteras digital* 6 (12), 167-197.
- Sagaz, M. (2010). *Alternativas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior* (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Saldaña, A., González, M., & Martínez, M.E. (2013). La práctica docente reflexiva: Eje potenciador del desarrollo profesional en la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Fuente nueva época*, 15, 41- 49.

Sayer, P. (2015). A Response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools. *MEXTESOL Journal*, 39(4), 1-11.

Suárez, P., & Ramírez-Valverde, B. (2014). *Experiencia en la enseñanza del inglés en el bachillerato internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*. Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Plan y Programas de Estudio 2011. México: Autor.

---

\_\_\_\_\_ (2017). Perfiles, Parámetros e Indicadores para el Ingreso a las Funciones Docentes y Técnicos Docentes en la Educación Media Superior. México: Autor.

Ugalde, N., & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31 (2), 179-187.

Rafael, Z., Aguilera, M., & Aguilera, A. (2017). *Configuración de saberes para la formación de profesores de secundaria*. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

Rojas, R. (2013) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

- Torres, C.O., & Pérez, M.G. (2017). *Prácticas de enseñanza de profesores de inglés de educación superior. El caso del programa institucional de lenguas extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Torres, M. (2009). Análisis de los reportes docentes de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres: Hacia una propuesta de formación docente. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2003). La educación en un mundo plurilingüe. Francia:Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014a). Conclusiones sobre la Conferencia Internacional de Lenguas. En *Conferencia Internacional de Lenguas 2014*, Suzhou, China.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2014b). La enseñanza de los idiomas en los sistemas educativos. En *194ª Reunión del Consejo Ejecutivo*. París, Francia.
- Vera, F. (2008). Estado del Arte de la Profesión de Profesor de Inglés: ¿Qué ocurre en Chile? Recuperado de [http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art\\_fvera.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera.pdf)
- Zúñiga, G., Insuasty, E.A., Macías, D.F., Zambrano, L.C., & Guzmán, N. (2009). Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Inglés del Programa Interlingua de la Universidad Surcolombiana. *ENTORNOS*, (22), 11-20.



\_\_\_\_\_ (s/f). Muestreo de juicio. Recuperado de  
<http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/7502/4/658.83-A678p-CAPITULO%20II.1.pdf>

## Anexos

### Anexo 1

Tabla 1. Categorías temáticas respecto al objeto de estudio

Categoría	Subcategorías	Título de la investigación o estudio	Autor
1. Políticas lingüísticas	1.1 Problemáticas para la enseñanza por nivel educativo (nacional)	Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México.	Ramírez, Pamplón & Cota (2011)
	1.2 Situación del inglés a nivel Sistema Educativo estatal	La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaría de Educación Jalisco	Cano (2005)
	1.3 Implementación enseñanza del inglés en universidad pública	La implementación de la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: estudio de caso.	Narváez (1998)
2. Enseñanza	2.1 Enfoque	Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana.	Zúñiga, Insuasy, Macías, Zambrano & Guzmán (2009)
		Prácticas de enseñanza de profesores de inglés de educación superior. El caso del programa institucional de lenguas extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.	Torres & Pérez (2017)
	2.2 Método	Un estudio sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali.	Hernández & Faustino (2011)
	2.3 Estrategia	Alternativas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior.	Sagaz (2010)
Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador.		Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith & Cabrera (2012)	
2.4 Enseñanza en nivel educativo específico.	Experiencia en la enseñanza del inglés en el bachillerato internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.	Suárez & Ramírez-Valverde (2014)	

2.5	Formación profesional y repercusiones hacia la enseñanza	La práctica docente y la formación profesional del profesor de inglés en educación básica.  La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas.	Fierro, Martínez & Toledo (2015)  Padilla & Espinoza (2014)
2.6	Saberes de profesorado en la enseñanza de inglés	Los saberes de tres profesoras que imparten la asignatura de inglés en la escuela secundaria	Gutiérrez & Rosas (2017)

Categoría	Subcategorías	Título de la investigación o estudio	Autor
3.Construcción de la práctica	3.1 Trayectorias	Trayectoria docente en profesores de inglés de una institución educativa pública de nivel medio superior de la Ciudad de México	Escobar & Hernández (2016)
	3.2 Factores sociales	Análisis de los reportes docentes de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres: Hacia una propuesta de formación docente	Torres (2009)

Categoría	Subcategorías	Título de la investigación o estudio	Autor
4.Reflexividad sobre la práctica	4.1 Promoción del desarrollo profesional	La práctica docente reflexiva: eje potenciador del desarrollo profesional del desarrollo en la enseñanza de una segunda lengua.	Saldaña, González & Martínez (2013)
	4.2 Actualización permanente para mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje	Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés en la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia.	Chacón (2003)

Categoría	Subcategorías	Título de la investigación o estudio	Autor
5.Conocimiento disciplinar	5.1 Nivel de inglés maestro	Sorry. El aprendizaje del inglés en México	O' Donoghue & Calderón (2015)
		Una respuesta crítica al reporte Sorry. El estado del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica	Sayer (2015)

Categoría	Subcategorías	Título de la investigación o estudio	Autor
6. Formación docente	6.1 Colectivo docente en servicio	Estado del Arte de la Profesión de Profesor de Inglés ¿Qué ocurre en Chile?	Vera (2008)
	6.2 Dificultades y carencias formación de profesores	Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en prácticas de enseñanza.	Barrios (2006)

Fuente: elaboración propia

Anexo 2

Tabla 6 Bienes y servicios personales e institucionales incorporados a la práctica

6. Bienes y servicios personales que incorporan y/o favorecen la práctica docente	Agente A	Agente B
Teléfono celular	X	X
Tableta	-	-
Computadora	X	X
Internet	-	X
Acceso a internet	Centro educativo	Hogar
Aplicaciones proceso enseñanza y aprendizaje	-	Doulingo y Youtube Página web British Council
Contenidos preferencia internet	Videos musicales y películas	Videos musicales, tutoriales, documentales y películas.
TV Paga	-	X
Contenido preferencia Tv	-	Videos musicales, películas y series.
Idioma preferencia contenido	Inglés subtítulos en inglés para reforzar pronunciación.	Inglés subtítulos en inglés, verificar vocabulario y escritura de las palabras.
Uso recursos práctica docente	Libro, videos, ejercicios impresos	Recursos auditivos: audios del libro mediante la descarga al celular vía aplicación, canciones/ Gráficos: material didáctico elaborado por estudiantes/ Realia. Descarga en casa por problemas de internet en la escuela
Criterios de uso	Tipo de actividad, recursos disponibles	Videos, considera que sea adecuado para el nivel de estudiantes.  Posters: imágenes claras, verbos conocidos por los alumnos.  Audios: entendibles, vocabulario no tan alto, que sean entendibles y que puedan comprenderlos.
7. Bienes y servicios institucionales que incorporan en la práctica	Agente A	Agente B
Recursos que otorga COBAEH.	Económicos, cantidad mensual para compra de material didáctico.	Libro de inglés para el docente.  Bienes y servicios COBAEH: internet, pantallas, proyector, bocinas, diccionarios.  Criterios: calidad del internet, (sino, recurrir a las descargas), libro, puntos gramaticales y ejercicios adecuados, proyecto (momento adecuado según la planeación de clase).

Fuente: elaboración propia

### Anexo 3

Guía de entrevista semiestructurada para docentes de inglés  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Instituto de Ciencias y Humanidades  
Maestría en Ciencias de la Educación

Estimado (a) profesor (a):

Objetivo del instrumento: recuperar aspectos relacionados con la incorporación del idioma inglés, trayectoria académica y laboral de los profesores de inglés del COBAEH y CEMSaD.

Solicito amablemente su colaboración para responder a una serie de preguntas sobre aspectos sociales y culturales de la práctica docente en la asignatura de inglés. Su identidad será omitida y la información que usted proporcione contribuirá a sistematizar el conocimiento científico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en México. Por su tiempo y disposición, le reitero mi agradecimiento.

Email: \_\_\_\_\_

Hora inicio: \_\_\_\_\_

Hora término: \_\_\_\_\_

#### Datos Generales

Edad: \_\_\_\_\_ Género: (M)(F) Estado civil: \_\_\_\_\_

1. Trayectoria personal/familiar	
1.1	¿Tiene usted hermanos?
1.2	¿Qué número ocupa usted entre ellos(as)?
1.3	¿Con quién vivió usted durante su infancia y adolescencia?
1.4	¿A qué se dedicaban sus familiares?
2. Trayectoria académica (educación básica )	
2.1	¿Cursó inglés durante algún nivel de educación básica?
2.2	¿Cómo fue su experiencia con el idioma inglés en la educación básica?
2. Trayectoria académica (bachillerato y universidad)	
2.3	¿En qué institución educativa cursó sus estudios de bachillerato?
2.4	¿Cursó inglés durante sus estudios de bachillerato?
2.5	¿Qué aspiraciones profesionales tuvo en el último año de bachillerato?
2.6	¿Qué motivos lo llevaron a elegir su carrera universitaria?
3.Experiencia con el idioma	
3.1	¿En qué etapa de su vida tuvo su primer contacto con el idioma inglés?

3.2	¿Por qué razones se originó ese contacto con el idioma?
3.3	¿Podría describir su experiencia con el idioma inglés desde su primer contacto hasta la actualidad?
3.4	¿En qué otros espacios además de la escuela utiliza usted el idioma? ¿Por qué razones lo utiliza?
3.5	¿De manera formal pertenece usted a algún círculo de estudios del idioma inglés?
3.6	¿Se utiliza el idioma inglés en actividades extraescolares? ¿Para qué se utiliza?
3.7	¿Cómo es el entorno escolar para hablar inglés?

4. Trayectoria profesional (campo COBAEH)	
4.1	¿Cuánto tiempo lleva laborando en el COBAEH/CEMSaD?
4.2	¿Cómo se incorporó a las labores docentes en la materia de inglés en el COBAEH/CEMSaD?
4.3	¿Conoce las leyes, lineamientos y acuerdos secretariales que norman su práctica docente como profesor (a) de inglés? De aquellos(as) que conoce ¿de qué forma cree que repercuten en su práctica?
4.4	En su práctica docente ¿cómo influye, por ejemplo el turno de trabajo, los semestres en los que imparte la asignatura, número de estudiantes que atiende por grupo?
4.5	¿Qué obstáculos ha enfrentado durante el desarrollo de su labor como profesor de inglés en el COBAEH/CEMSaD?
4.6	¿Cómo se siente respecto al desarrollo de su práctica docente desde que ingresó al COBAEH/CEMSaD hasta el día de hoy?
4.7	¿Podría mencionar cuáles han sido las actividades de formación continua más significativas en su práctica docente en el COBAEH/CEMSaD?
4.8	¿Cuenta usted con certificaciones en el idioma inglés?
4.9	¿Cuál es la función que desempeñan las certificaciones en su práctica docente?
4.10	¿Cómo considera su desempeño en las áreas que le certifican?

5. Aspiraciones laborales	
5.1	¿Qué aspiraciones laborales tiene como docente de inglés en el COBAEH?
5.2	¿Cuál es su visión laboral y profesional como docente en los próximos cinco años?

## Anexo 4

Cuestionario para docentes de inglés  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Instituto de Ciencias y Humanidades  
Maestría en Ciencias de la Educación

Objetivo del instrumento: recabar información que permita caracterizar la posición del docente de inglés en el campo educativo del COBAEH así como identificar el capital cultural (subespecies) utilizado durante la práctica de los agentes.

Estimado (a) profesor (a): solicitamos amablemente su colaboración para responder a una serie de preguntas sobre aspectos sociales y culturales acerca de su práctica docente en la asignatura de inglés. Cabe señalar que la información proporcionada por usted no tiene fines evaluativos, es confidencial y con el único propósito de contribuir y sistematizar el conocimiento científico relativo al área de lenguas extranjeras en México. Por último le solicitamos que nos proporcione una dirección de correo electrónico para enviarle los hallazgos de este trabajo científico tan pronto como sea posible.

Por su tiempo y disposición, le reiteramos nuestro agradecimiento.

Email: \_\_\_\_\_

Hora inicio: \_\_\_\_\_

Hora término: \_\_\_\_\_

### Datos Generales

Edad: \_\_\_\_\_ Género: (M)(F) Estado civil: \_\_\_\_\_

1. Caracterización de la posición docente de inglés	
1	¿Cuál es su tipo de contratación? a) Basificado y sindicalizado b) Basificado c) Contrato semestral d) Otro _____
2	¿Cuál es su carga horaria semanal?
3	Del total de horas semanales ¿cuántas son asignadas para impartir inglés?
4	¿Cuántos alumnos atiende, aproximadamente en la asignatura de inglés?

2. Escolaridad	
1	¿Cuál es su nivel de escolaridad? Bachillerato: _____ Licenciatura: _____ Área del conocimiento: _____ Maestría: _____ Doctorado: _____ Otros: _____



3. Formación continua	
3.1 Personal	
1	<p>Por favor marque las actividades de formación continua en las cuales haya participado usando sus propios recursos económicos.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de certificación del idioma inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de metodología de la enseñanza del idioma inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos para examen de oposición y permanencia en las funciones docentes.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos sobre temáticas educativas generales/Cursos de actualización docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Congresos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Congresos de temáticas educativas generales.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>
3.2 Institucional	
1	<p>Por favor marque las actividades de formación continua en las cuales haya participado por conducto del COBAEH</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de fortalecimiento del idioma inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de certificación del idioma inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de metodología de la enseñanza del idioma inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos para examen de oposición y permanencia en las funciones docentes.</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos sobre temáticas educativas generales.</p> <p><input type="checkbox"/> Congresos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> Congresos de temáticas educativas generales.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>
3.3 Interinstitucional	
1	<p>Indique las instituciones externas al COBAEH que le han impartido actividades de formación continua</p> <p>a) UAEH</p> <p>b) IPN</p> <p>c) DGB</p> <p>d) SEMS</p> <p>e) Otra _____</p>
3.4 Internacional	
1	<p>Ha viajado a países de habla inglesa por motivos académicos?</p> <p>a) No</p> <p>b) Si ¿Cuáles?</p> <p>_____</p>
2	<p>¿Cuál fue el propósito de su viaje?</p> <p><input type="checkbox"/> Fortalecimiento del idioma</p> <p><input type="checkbox"/> Beca-estancia académica</p> <p><input type="checkbox"/> Congreso</p> <p><input type="checkbox"/> Otro: _____</p>

6. Estímulos académicos	
Institucionales	
1	¿Qué estímulos docentes recibe por parte del COBAEH en el año escolar?
2	¿Cuáles son los criterios para obtener estímulos docentes?

7. Recursos (materiales)	
5.1 Institucionales	
1	¿Cómo es la distribución de recursos materiales proporcionados por COBAEH para desarrollar su práctica docente?

2	¿Cuáles son los criterios que usted considera pertinentes para el uso de recursos materiales en su práctica docente?
5.2 Personales	
1	¿Cuenta con teléfono celular? a) No b) Si Si su respuesta es afirmativa, por favor mencione si es “básico” o “inteligente”
2	¿Cuenta con tableta o iPad? a) No b) Si
3	¿Cuenta con computadora propia? a) No b) Si
4	¿Cuenta con servicio de internet en su hogar? a)No b)Si
5	¿Desde dónde accede al servicio de internet con mayor frecuencia? a) Hogar b) Establecimiento comercial c) Institución educativa d) Otro
6	En caso de contar con teléfono celular inteligente, tableta, iPad o computadora propia, ¿hace uso de aplicaciones para aprender o enseñar inglés? a) No b) Si, ¿cuáles son? _____
7	Marque el o los tipos de contenidos, transmitidos en inglés, que son de su preferencia cuando se conecta a internet ___ Videos musicales ___ Conciertos ___ Series ___ Caricaturas ___ Documentales ___ Películas ___ Tutoriales ___ Otro _____
8	¿Cuenta con servicio de televisión de paga? a) No b) Si, ¿Cuál? _____
9	Señale los programas producidos en inglés de su preferencia cuando ve televisión ___ Videos musicales ___ Conciertos ___ Series ___ Caricaturas ___ Documentales ___ Películas ___ Encuentros deportivos ___ Otro _____
10	El contenido o programación que es (son) de su preferencia, usted los ve en: a) Inglés y sin subtítulos b) Inglés con subtítulos en inglés. c) Inglés con subtítulos en español. d) Doblaje Podría especificar el motivo, por favor: _____ _____

